Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 9570191
Centre d'intérêt: 751

Aubin, Madeleine.

Nous avons cinq ans et nous avons tous et toutes des choses à dire : une étude sur l'évaluation et l'observation de la langue orale d'enfants de cinq ans / Madeleine Aubin, Louise Forest, Raynald Horth ; [avec la collaboration de 26 enfants de la Commission scolaire La Neigette et Denis Bégin... [et al.]. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, 1983.

160 p. : ill. ; 28 cm.

Bibliogr. : .

Cote Dewey: 371.26/A894n Cote LC: LB/3054

Descripteur(s): *Langage de l'enfant *Expression orale *Pré-maternelle *Test de langage *Milieu défavorisé *Evaluation de tests *Pré scolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Commission scolaire La Neigette (Rimouski, Québec)

L'étude porte sur l'évaluation du langage oral chez les enfants de cinq et six ans et sur ses implications au niveau didactique. L'objectif principal est d'améliorer les interventions liées à l'apprentissage du langage. La recherche vise plus spécifiquement à vérifier dans quelle mesure le sous-test de vocabulaire du "Test de préparation à la maternelle" marginalise les enfants et comment on peut améliorer les pratiques d'évaluation et les pratiques pédagogiques en vue de favoriser la maîtrise de la langue par tous les enfants.

Une première phase de la recherche, effectuée en 1979-1980, visait à vérifier si le sous-test de vocabulaire était socialement neutre. Sur les 260 enfants choisis, la moitié provenait de la zone la plus défavorisée de la commission scolaire La Neigette, les autres de sa zone la plus favorisée. Une première partie de la phase II cherchait à identifier en quoi le sous-test était discriminatoire et par quels mécanismes il piégeait les enfants des milieux populaires. Le sous-test fut passé d'abord d'une manière standard, puis on demanda à chaque enfant d'identifier chacune des images du sous-test afin de connaître les mots utilisés spontanément. Finalement, lors de la deuxième partie de la phase II, on observa les comportements langagiers en classe sous l'angle de l'organisation du pouvoir de la parole à différents niveaux.

La recherche a permis de démontrer que le sous-test de vocabulaire était discriminatoire par rapport à l'origine sociale des enfants. Elle a fait ressortir les pièges contenus dans ce sous-test et sa non-correspondance avec les pratiques linguistiques des enfants de milieux populaires. Enfin, elle propose une nouvelle approche pour connaître les possibilités linguistiques des enfants et une nouvelle façon de favoriser le développement du pouvoir de la parole au niveau

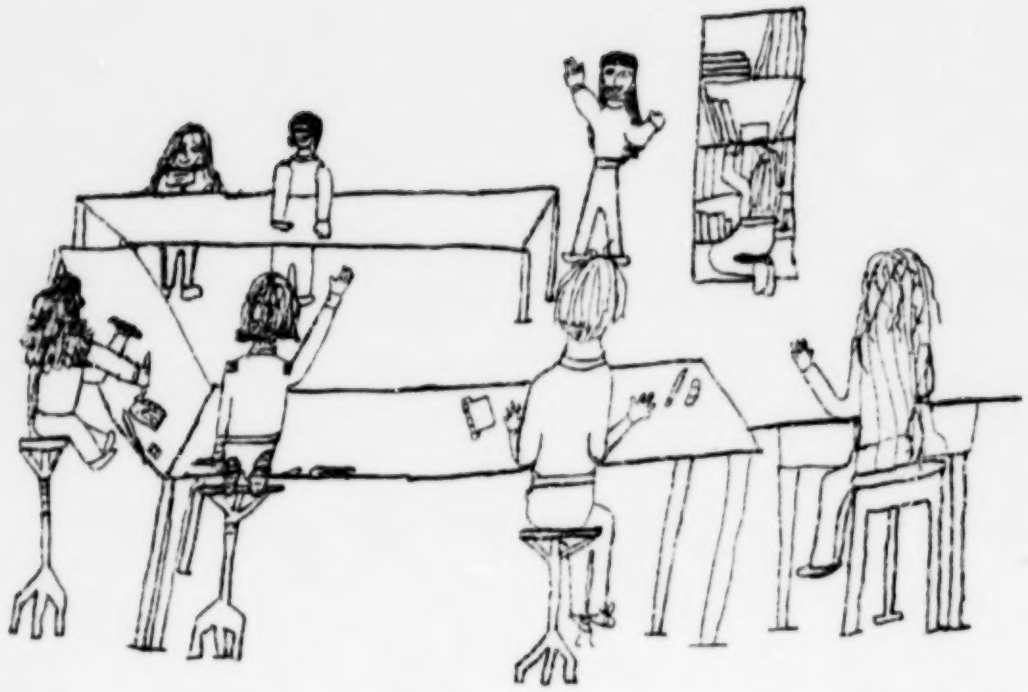
des contenus d'apprentissage, de l'évaluation et de la gestion. Il est possible d'observer le langage des enfants autrement que par des tests standartisés.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Financement: Bénéficiaire - UQAR
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8570191

NOUS AVONS CINQ ANS ET NOUS AVONS TOUS ET TOUTES DES CHOSES À DIRE.

Une étude sur l'évaluation et l'observation
de la langue orale d'enfants de cinq ans.



Madeleine Aubin
Louise Forest
Raynald Horth

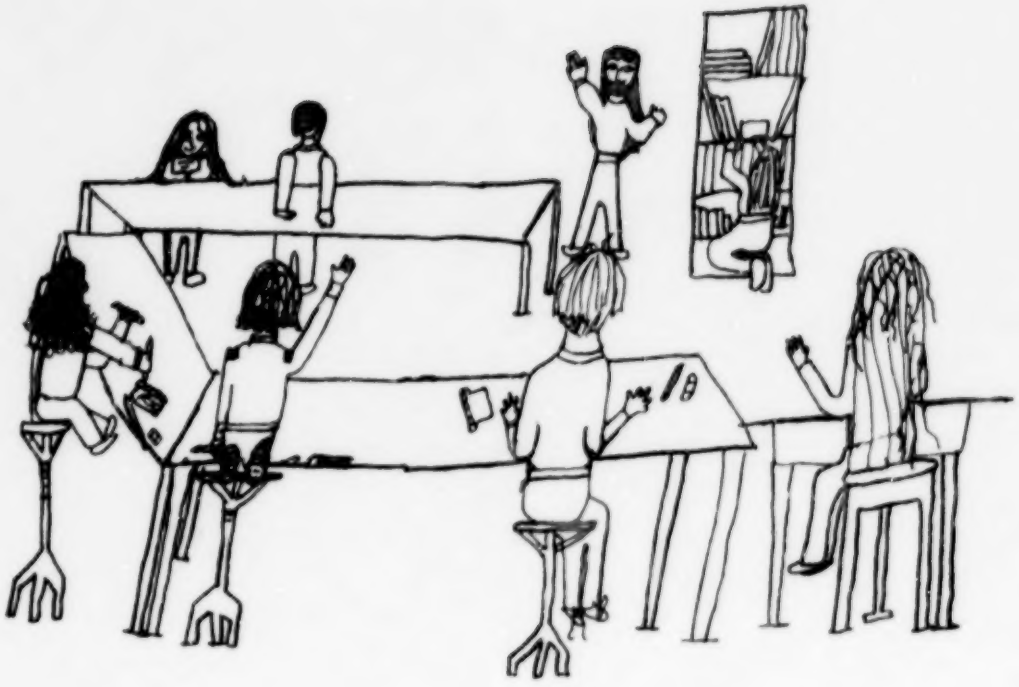
Université du Québec
à Rimouski

Juin 1983

EDUQ 8570191

NOUS AVONS CINQ ANS ET NOUS AVONS TOUS ET TOUTES DES CHOSES À DIRE.

Une étude sur l'évaluation et l'observation
de la langue orale d'enfants de cinq ans.



Madeleine Aubin
Louise Forest
Raynald Horth

Université du Québec
à Rimouski

Juin 1983

NOUS AVONS CINQ ANS ET NOUS AVONS TOUS ET TOUTES DES CHOSES À DIRE

UNE ÉTUDE SUR L'ÉVALUATION
ET L'OBSERVATION DE LA LANGUE
ORALE D'ENFANTS DE CINQ ANS

PAR

Madeleine AUBIN
Louise FOREST
Raynald HORTH

ont collaboré à cette recherche:

26 enfants de la Commission scolaire La Neigette et

Denis BEGIN
Jean-Guy CHENARD
Chantale CORBIN
Louise DE COSTER
Magella DUBE
Jean-Yves LEVESQUE
Ghislaine MICHAUD
Danielle MORNEAU
Thérèse PAQUIN
Gervais PARENT
Georges THEBERGE

Cette recherche a été rendue possible grâce aux subventions accordées par le ministère de l'Education au PPMF-UQAR.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION

Page

CHAPITRE I: Quelques aspects discriminatoires du sous-test de vocabulaire du test de Préparation à la maternelle 17

1- Le projet de recherche 21

2- Les résultats 23

3- Un test discriminatoire 32

CHAPITRE II: L'évaluation du langage oral en situation standard et en situation non-standard 35

1- Comment nous avons procédé 37

2- Le test standard 40

3- Les bons "mots" 46

4- Comment les enfants ont procédé 87

CHAPITRE III: Les observations en classe 101

1- Le pouvoir de la parole au niveau de la communication 109

2- Le pouvoir de la parole dans le temps 114

3- Le pouvoir de la parole dans l'espace 119

4- Le pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages 125

5- Le pouvoir de la parole au niveau de la gestion 138

6- Le pouvoir de la parole et l'évaluation 147

En guise de conclusion 157

INTRODUCTION

Cette étude porte sur l'évaluation du langage oral chez les enfants de 5-6 ans et ses implications au niveau didactique. Notre objectif principal est d'améliorer les interventions liées à l'apprentissage du langage.

Le présent document se limite à présenter premièrement les données de la phase I de la recherche, c'est-à-dire les résultats de 220 enfants au sous-test de vocabulaire du test de Préparation à la maternelle. Deuxièmement, nous analysons les résultats de 22 enfants au même sous-test de vocabulaire passé en situation standard et non-standard et finalement nous décrivons le comportement langagier des enfants en classe et nous dégageons ce qui ressort de ces observations et des interventions des enseignantes.

L'objet de cette étude - l'évaluation du langage oral - est fondamental à double titre. D'abord, la question de l'évaluation dans le milieu scolaire n'est pas sans poser de nombreux problèmes présentement parce qu'elle sert beaucoup plus à marginaliser certains groupes d'enfants qu'à les aider, et en ce qui concerne le langage, plusieurs études démontrent que le déclassement de certains groupes d'enfants s'opère par ce biais. Ainsi, il nous apparaît important de présenter ici notre

position face à l'évaluation du langage en milieu scolaire.

Nous avons décidé de faire des recherches sur l'évaluation du langage chez les enfants de 5-6 ans dans le but d'identifier les premières étapes du processus de marginalisation de certains groupes d'enfants. En effet, différentes recherches ont démontré que seulement 55% des jeunes obtenaient un certificat d'études secondaires, et que des 45% de jeunes qui n'obtiennent pas celui-ci et sont marginalisés, la majorité provenaient des milieux populaires. Plusieurs d'entre eux et d'entre elles (90,000) ont été étiquetés "inadaptés scolaires" à partir, entre autres, des tests utilisés dans les écoles et surtout des tests de langage. Nous voulions donc tenter de voir comment les enfants pouvaient être marginalisés, non pas au secondaire, mais bien à partir du préscolaire.

Un peu d'histoire

Afin de pouvoir situer le sous-test de vocabulaire du ministère de l'Education dans les différents courants de pensée, par rapport au langage des enfants de milieux populaires, il est essentiel de remonter au début des années soixante aux Etats-Unis.

Au début des années soixante, les Etats-Unis "découvrent" la pauvreté et les ghettos, (CONANT: Slumbs ans Suburms, 1961; HARRINGTON: The Other America, 1962). A cette découverte", le pouvoir fédéral réagit par l'Economic Opportunity Act (1964), loi programme destinée à faire sortir cette autre Amérique de sa pauvreté et comprenant une série de mesures quant à l'Education.

L'un des points essentiels des programmes éducatifs inspirés par cette loi (Headstart, Followthrough) concerne l'enseignement de l'anglais standard aux enfants des ghettos. Dans ces projets, il y a eu plusieurs recherches qui ont tenté d'expliquer l'échec scolaire des enfants pauvres à partir de leur langage.

Les explications les plus courantes, mais contradictoires, sont d'une part, les théories de la déficience, et d'autre part, les théories

de la différence qui au cours des dernières années, s'élaborent à partir d'une approche sociale du phénomène linguistique.

Les tenants de l'hypothèse de la déficience suggèrent que le langage des enfants de milieux pauvres n'est pas aussi développé que celui des autres milieux. Selon cette hypothèse, les enfants pauvres reçoivent peu de stimulations verbales, entendent peu de phrases bien formées, et sont donc "déficients" quant à leurs possibilités d'expression: ils ne sauraient pas le nom des objets communs et ne pourraient pas former de concepts.

Les tenants de la différence soutiennent que les disparités entre le langage des enfants pauvres et celui des autres enfants sont dues à des différences de dialecte. Ces personnes soutiennent aussi que les enfants pauvres parlent une forme d'anglais complexe et subtile qui n'est pas la même que celle employée en classe.

Par ailleurs, les sociolinguistes et de plus en plus de pédagogues croient que le développement du langage doit être évalué en fonction du contexte et des pratiques linguistiques de l'enfant. Ils et elles soutiennent que tous les enfants apprennent la langue des groupes avec lesquels ils vivent et que les différents langages possèdent une struc-

ture interne. Au Québec, quelques études[1] sur le langage des enfants de milieux "populaires" font ressortir qu'en ce qui touche les dimensions fondamentales de la maîtrise et de l'utilisation du langage, les enfants de milieux "populaires" ne présentent pas de déficits spécifiques.

Ces nouvelles orientations par rapport au langage des enfants de milieux populaires apparaissent à première vue contradictoire avec les objectifs et les moyens d'évaluation de la Direction de la mesure et de l'évaluation des apprentissages au ministère de l'Education du Québec. Le sous-test de vocabulaire du test de Préparation à la Maternelle se situerait-il dans le courant des tenants de la première hypothèse, c'est-à-dire celui de la déficience fonctionnelle et structurale? Les objectifs du sous-test de vocabulaire visent à détecter les déficiences, le mode de passation est standardisé et les résultats sont normalisés. Cette approche est loin de l'approche des sociolinguistes et des pédagogues qui croient que le développement du langage doit être évalué en fonction du contexte et des pratiques linguistiques des enfants et que l'évaluation doit aider les enfants au lieu de les marginaliser.

---

1 CAOUETTE, C. (1976) Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Montréal, Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

Nos recherches visaient donc à vérifier dans quelle mesure, le sous-test de vocabulaire du test de Préparation à la maternelle, marginalise les enfants et comment nous pouvions améliorer nos pratiques d'évaluation de la langue et nos pratiques pédagogiques en vue de favoriser la maîtrise de celle-ci par tous et toutes les enfants.

La PHASE I: Quelques aspects discriminatoires du sous-test de vocabulaire du test de Préparation à la maternelle.

Nous présentons dans le premier chapitre les résultats de la première phase de la recherche.

Cette première phase a été effectuée en 1979-80 et elle consistait à vérifier si le sous-test de vocabulaire à la maternelle (MEQ) était clivant socialement.

Deux cent soixante(260) enfants ont été choisis à partir de l'étude du ministère de l'Education; Identification des zones défavorisées du Québec en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire (1975). La moitié des enfants proviennent de la zone la plus défavorisée d'une commission scolaire, et les autres, de la zone la plus favorisée de la même commission scolaire.

Nous voulions vérifier s'il existait des différences entre les enfants de milieux aisés et les enfants de milieux défavorisés quant aux résultats au sous-test du vocabulaire.

Les résultats nous ont permis de constater que le sous-test de vocabulaire est discriminatoire dans son ensemble.

Nous nous sommes demandé pourquoi certains enfants réussissent alors que d'autres échouent et comment le test et la situation de test peuvent contribuer à l'échec de certains groupes d'enfants. Nous nous interrogions aussi sur les possibilités d'observer le langage des enfants dans le but de les aider à faire des apprentissages et de permettre une meilleure emprise sur leur réalité.

Nous avons donc entrepris une deuxième recherche dans le but de répondre à ces questions.

PHASE II, 1ère partie: <u>L'évaluation du langage oral en situation standard et en situation non-standard</u>.

<u>Le deuxième chapitre</u> décrit les résultats de la première partie de la phase II de la recherche. Nous cherchions à identifier en quoi le sous-test de vocabulaire à la maternelle était discriminatoire et par quels mécanismes il piègeait les enfants de milieux populaires.

Nous avons d'abord fait passer le sous-test de vocabulaire de façon standard, c'est-à-dire de la manière proposée dans le cahier d'administration du test. Dans un deuxième temps, chaque enfant a été rencontré individuellement; il lui était demandé d'identifier chacune

des images du sous-test afin de nous permettre de connaître les mots utilisés spontanément. Finalement, chaque enfant passait le sous-test individuellement et certaines questions sur sa manière de procéder devaient nous permettre d'identifier leurs façons de résoudre des problèmes.

La phase II, deuxième partie: Les observations en classe.

Finalement, le troisième chapitre présente des moyens pédagogiques d'observation et d'analyse du développement du pouvoir de la parole chez les enfants. Les comportements langagiers ont été observés en classe sous l'angle de l'organisation du pouvoir de la parole à différents niveaux:

- Le pouvoir de la parole au niveau de la communication;
- Le pouvoir de la parole dans le temps;
- Le pouvoir de la parole dans l'espace;
- Le pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages;
- Le pouvoir de la parole au niveau de la gestion;
- Le pouvoir de la parole et l'évaluation.

CHAPITRE I

QUELQUES ASPECTS DISCRIMINATOIRES DU SOUS-TEST DE VOCABULAIRE DU TEST DE PRÉPARATION À LA MATERNELLE.

CHAPITRE I: QUELQUES ASPECTS DISCRIMINATOIRES DU SOUS-TEST DE VOCABULAIRE DU TEST DE PRÉPARATION À LA MATERNELLE

Dès les premiers mois de la maternelle, la majorité des enfants du Québec passait jusqu'à tout récemment un test préparé par le ministère de l'Education du Québec: le test de Préparation à la maternelle. Ce test a souvent été critiqué. De nombreuses éducatrices, jugent en effet qu'il ne leur apporte pas d'information pertinente, qu'il place inutilement les enfants dans une situation stressante et que les contenus présentés n'ont rien à voir avec la réalité des jeunes.

Nous avons donc examiné le test du ministère de l'Education que les enfants passent à la maternelle dans la majorité des commissions scolaires.

Ce test contient quatre sous-tests appelés: "Vocabulaire", "Dissemblances", "Habileté numérique" et "Complètement de modèles". Nous nous sommes attachés plus particulièrement au sous-test "Vocabulaire" qui contient 14 questions.

Un premier examen des questions laisse voir que plusieurs semblent

discriminatoires. Par exemple, on demande de mettre un X sur la "baignoire" alors qu'on sait très bien que les enfants des travailleurs et des travailleuses appellent souvent ça un "bain"; un X aussi sur le "robinet" que ces enfants appellent souvent une "chantepleure" ou une "champlure", un X sur "voilier" alors que plusieurs disent "bateau" et ainsi de suite. Nous avons décidé d'aller vérifier si cette discrimination existait.

1. LE PROJET DE RECHERCHE

Nous avons parlé de notre projet à la commission scolaire La Neigette (Rimouski) qui a remis en question l'utilisation de ces tests et ne les emploie pas. Tous ont été d'accord pour que nous passions les tests à des enfants de maternelle en vue de réaliser notre recherche. Les résultats entraîneront peut-être d'autres enseignants, d'autres enseignantes, d'autres commissions scolaires à remettre aussi en cause l'utilisation de ces instruments.

Nous savions que la sélection scolaire se fait surtout en fonction de l'origine sociale des enfants. Nous avons donc choisi les zones les plus "favorisées" et les plus "défavorisées" de la commission scolaire d'après l'étude du MEQ., Identification des zones défavorisées du Québec en vue d'une intervention de la part du milieu scolaire (1975). En septembre 1979, le test était passé à l'ensemble des élèves de maternelle des écoles de ces deux zones. Vingt enfants étant absents, 120 enfants de chacune des zones ont répondu au questionnaire.

Les informations obtenues sur l'occupation du père et de la mère nous ont permis de répartir par la suite les 240 enfants en deux groupes. Dans le premier groupe, on retrouve 128 enfants dont les parents sont

propriétaires d'industries, de commerces ou assument des fonctions d'encadrement économique ou idéologique (contremaîtres, cadres, enseignants, professionnels, etc.). Ils font partie de la bourgeoisie, de la petite bourgeoisie traditionnelle et de la nouvelle petite bourgeoisie. Dans la société québécoise, ces classes sociales représentent autour de 30% de la population. Dans le second groupe, on retrouve 112 enfants dont les parents travaillent directement à la production, au transport ou sont employés dans des secteurs indirectement productifs (commerce, assurance, vente, etc.) ou improductifs (santé, éducation, etc.). Ils font partie du prolétariat. Cette classe sociale comprend, dans la société québécoise, près de 70% de la population.

Les 240 enfants ont passé le test de la manière habituelle. Dans les consignes du sous-test vocabulaire, on leur demandait de "toucher chaque dessin dans le cadre (voir plus loin) avec le doigt" et de "faire un X" sur l'image qui venait d'être nommée par l'enseignante ou l'enseignant.

2. LES RÉSULTATS DU TEST

Nous présentons ici comment chaque groupe (bourgeoisie-petit-bourgeoisie-vs-prolétariat) a réussi chacune des questions (ou item).

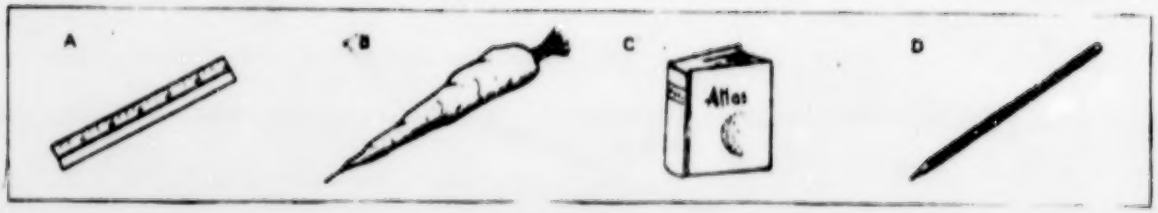
La première ligne de chaque tableau de résultats nous donne, en pourcentage, les réponses des enfants du premier groupe (bourgeoisie, petite bourgeoisie) la deuxième ligne nous donne les résultats du second groupe (prolétariat) et la troisième ligne nous indique si la différence de réussite entre les deux groupes est significative ou non. *

---

*

Pour décider si les résultats étaient significatifs ou non, nous avons effectué un test statistique avec les résultats des deux premières lignes. Il s'agit du test F. Les trois résultats de la troisième ligne concernent le test F. Le premier chiffre (F) est le résultat du test. Ce résultat F. permet ensuite de trouver à l'aide d'une autre formule statistique, la probalité que la différence observée entre les deux groupes d'enfants soit due au hasard. Ainsi, si $P \leq 0,05$, cela signifie que pour cette question, il y a 5% de chances que la différence observée soit due au hasard et 95% de chances que la différence soit liée au fait d'appartenir à une classe sociale donnée. Une différence sera dite significative lorsque $P < 0,05$ (P est plus petit que 5%). Le dernier chiffre (N) indique le nombre d'enfants qui ont répondu à la question.

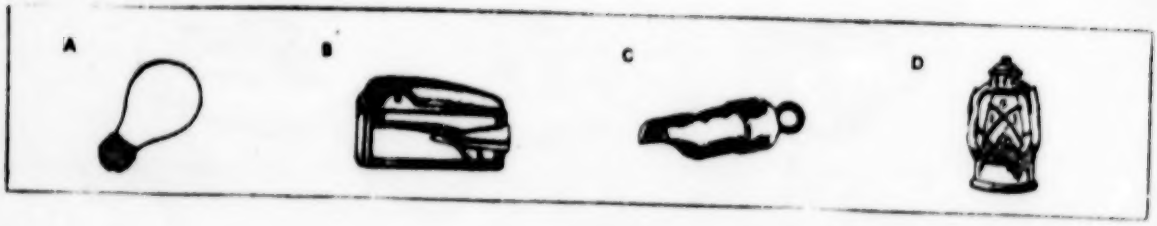
PREMIER ITEM : LIVRE



On note qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes : la question semble très facile pour tous les enfants.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeois.e petite bourgeoisie	0%	0%	100%	0%
prolétariat	,9%	0%	99,1%	0%
non-significatif	F : 1,1435	P>,05	N : 240	

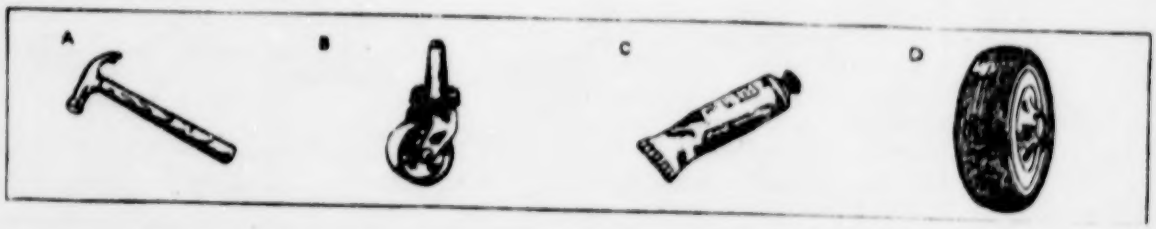
DEUXIEME ITEM : FANAL



Cet item semble difficile pour les différents milieux sociaux. On peut comprendre facilement qu'aucun enfant n'ait mis son X sur l'ampoule ou la "lumière" qui est connue de tous. Les réponses se sont réparties entre les trois objets inconnus: le fanal qui n'est pas d'utilisation courante, le briquet qui ne ressemble pas au "Bic" d'aujourd'hui et le sifflet qui, tel que dessiné, n'est connu que des anciens scouts.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	0%	25,9%	18,2%	55,9%
prolétariat	0%	27,9%	24,3%	47,8%
non-significatif	F : 1,5767	P>,05	N : 238	

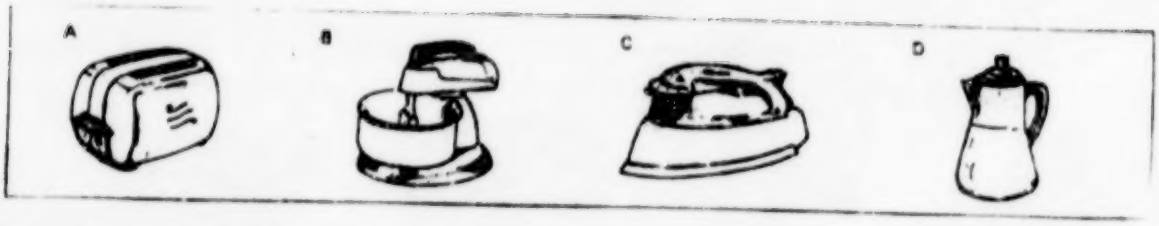
TROISIEME ITEM : OUTIL



C'est un item facile pour l'ensemble des enfants et il n'y a pas de différence significative.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	93,8%	4,6%	,8%	,8%
prolétariat	93,7%	3,6%	1,8%	,9%
non-significatif	F : ,0013	P>,05	N : 238	

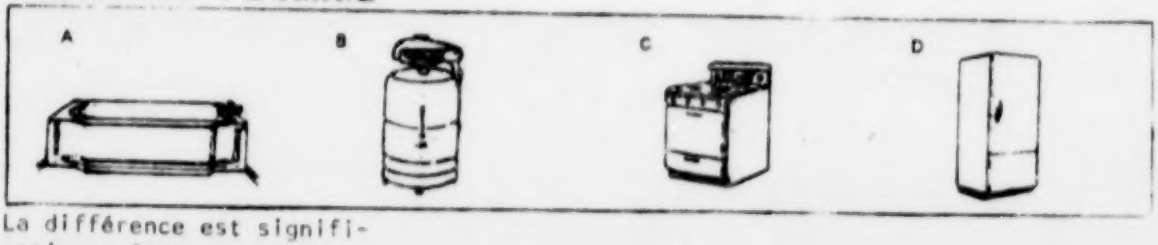
QUATRIEME ITEM : MALAXEUR



Il n'y a pas de différence significative

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	0%	86,5%	12,6%	,9%
prolétariat	6,3%	83,9%	9,8%	0%
non-significatif	F : ,3123	P>,05	N : 238	

CINQUIEME ITEM : BAIGNOIRE



La différence est significative. Cette question est discriminatoire pour les enfants du prolétariat et plusieurs ont identifié la laveuse ou la "machine à laver". Ils ont peut-être procédé par élimination se disant que la "baignoire" ce n'est ni le"bain", ni le "poêle", ni le "frigidaire" ou le "réfrigérateur". De plus, selon les données du récensement du Canada de 1971 (Logements. Catalogue 93-742, Vol. II, Part :4 (Bulletin 2,4-9), Mai 1975), le pourcentage de ménages qui possèdent une baignoire ou une douche (à usage exclusif) varie selon les régions: Régions urbaines (95,2%), régions rurales non-agricoles (77,2%) et régions rurales agricoles (78,7%). Cela pourrait peut-être expliquer que certains enfants ne connaissent ni l'objet, ni le terme.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite-bourgeoisie	86,7%	10,9%	1,6%	,8%
prolétariat	75,6%	20,8%	,9%	2,7%
significatif	F : 4,8847	P<,05	N : 239	

SIXIEME ITEM : CHINOIS

On note une différence significative; cette question est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Comment expliquer cette différence ? Peut-être parce que les enfants de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie ont plus de livres sur les pays étrangers ou voyagent plus que les enfants du prolétariat.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	5,4%	18%	1,6%	75%
prolétariat	11,5%	31,3%	2,7%	54,5%
significatif	F : 11,5792	P<,05	N : 240	

SEPTIEME ITEM : HIBOU

Il n'y a pas de différence significative. On pourrait imaginer que les réponses puissent être différentes dans une ville comme Montréal où les enfants de milieux populaires n'ont pas été en contact avec la plupart des animaux qui sont représentés ici.

résultats / classes sociales	A	B	C	D	E
bourgeoisie petite bourgeoisie	0%	,8%	0%	,8%	98,4%
prolétariat	,9%	,9%	,9%	1,8%	95,5%
non-significatif	F : 1,8428	P>,05	N : 238		

HUITIÈME ITEM : ROBINET

Cet item est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Plusieurs de ces enfants appellent le robinet une "champlure ".

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	0%	5,5%	91,4%	3,1%
prolétariat	1,8%	6,5%	78,5%	13,2%
significatif F : 8,0407 P<,05 N : 235				

NEUVIÈME ITEM : VENTILATEUR

Cet item est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Le ventilateur est plus utilisé dans les milieux privilégiés et, quand on le retrouve dans les milieux populaires, on l'appelle souvent une "fan".

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	,8%	9,3%	,8%	89,1%
prolétariat	,9%	19,8%	6,4%	72,9%
significatif F : 10,6147 P<,05 N : 239				

DIXIÈME ITEM : AQUARIUM

Il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes. La présence d'aquariums dans un grand nombre de maternelles pourrait expliquer que la plupart des enfants connaissent le terme.

résultats / classes sociales	A	B	C	D	E
bourgeoisie petite bourgeoisie	3,1%	94,6%	2,3%	0%	0%
prolétariat	4,6%	88,1%	7,3%	0%	0%
non-significatif F : 3,1131 P>,05 N : 238					

ONZIÈME ITEM : VOILIER

Cette question est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Ils emploient souvent le terme "bateau" pour le voilier. Certains enfants ont mis un X sur le cerf-volant, peut-être à cause de la similitude avec le mot "voler". D'autres aussi ont mis un X sur l'oiseau. Dans certaines régions, on appelle "voilier" un ensemble d'oiseaux qui s'envolent, à l'automne, vers le sud.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	5,4%	1,6%	1,6%	91,4%
prolétariat	13,7%	4,8%	1,9%	79,6%
significatif F : 6,7911 P<,05 N : 231				

DOUZIÈME ITEM : RADIS

Cet item est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Le radis ressemble à une betterave ou à un navet et plusieurs enfants ont mis leur X sur l'ananas parce que c'était probablement un fruit inconnu.

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	91,4%	4,7%	3,9%	0%
prolétariat	78,3%	7,3%	13,5%	,9%
significatif	F : 8,2842	P<,05	N : 239	

TREIZIÈME ITEM : IGLOU

Cet item est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Certains d'entre eux ont mis leur X sur la hutte probablement parce que cette construction ne leur était pas familière, ou sur l'église dont le mot présente certaines analogies avec "iglou". Quand on ne connaît pas l'objet, essayer de répondre en s'appuyant sur d'autres indices nous paraît un bon moyen de résoudre des problèmes... mais ça n'est pas payant ici.

résultats / classes sociales	A	B	C	D	E
bourgeoisie petite bourgeoisie	1,6%	3,1%	2,3%	,8%	92,2%
prolétariat	7,3%	10,1%	4,5%	2,7%	75,4%
significatif	F : 13,2104	P<,05	N : 238		

QUATORZIÈME ITEM : INSECTE

Cet item est discriminatoire pour les enfants du prolétariat. Sans doute, le terme "insecte" est-il peu utilisé dans ce milieu alors que "mouche" ou "abeille" aurait augmenté le taux de réussite...

résultats / classes sociales	A	B	C	D
bourgeoisie petite bourgeoisie	8,6%	1,6%	83,4%	6,4%
prolétariat	14,6%	6,4%	68,1%	10,9%
significatif	F : 7,8165	P<05	N : 237	

3. UN TEST DISCRIMINATOIRE

3.1 ITEM PAR ITEM

Comme on vient de le voir, dans 8 des 14 questions, il y a une différence significative qui avantage les enfants de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie par rapport aux enfants du prolétariat. Jamais, même dans les questions où il n'y a pas de différence significative, les enfants du prolétariat n'obtiennent des résultats supérieurs: ils sont mis face à des mots, face à des dessins qui sont loin de leur réalité et ils échouent.

3.2 GLOBALEMENT

Si l'on regarde le résultat global au test, on observe la même chose. De façon évidente, les enfants du prolétariat réussissent, en moyenne moins bien que les enfants de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie.

UNE QUESTION DE CLASSES SOCIALES ET NON UNE QUESTION D'AGE

Nous avons voulu voir si l'âge des enfants ne jouait pas aussi un

rôle. Il n'en est rien. Ainsi, si l'on sépare les enfants en deux groupes, les plus jeunes (59-65 mois) et les plus âgés (66-73 mois), il n'y a pas de différence significative entre leurs résultats. Même en considérant deux groupes extrêmes (59-63 mois et 69-73 mois) aucune différence n'apparaît. Par ailleurs, si l'on compare les résultats des plus jeunes enfants de la bourgeoisie et de la petite bourgeoisie (59-65 mois) avec ceux des enfants plus âgés du prolétariat (66-73 mois) les premiers obtiennent encore des résultats significativement meilleurs. Vraiment, le vocabulaire du sous-test a plus à voir avec la classe sociale qu'avec la "maturation".

Que conclure de ces résultats? Il n'y a pas si longtemps, on aurait dit que les "pauvres" étaient moins intelligents que les "riches" comme on disait aussi que les noirs étaient moins intelligents que les blancs. Certains et certaines ont cependant commencé à se poser des questions à force de voir que c'étaient toujours les blancs riches (hommes de préférence) qui étaient les plus "intelligents"... Les différences que l'on met ainsi en évidence ne sont pas des différences d'intelligence mais des différences liées au pouvoir et à la pratique des différentes classes sociales.

Les résultats de cette recherche ont suscité plusieurs questions:

- Pourquoi certains enfants réussissent alors que d'autres échouent?
- Comment les enfants réagissent-ils devant chacun des item du sous-test?
- Quel est le processus de résolution de problème des enfants des différentes classes sociales?
- Est-ce que les images avantageraient certains et certaines enfants plutôt que d'autres?
- Est-ce qu'il existe des différences entre la compréhension et l'expression dans une situation de test et dans des situations de classe?
- Est-il possible d'observer le langage des enfants dans le but de les aider à faire des apprentissages et de permettre une meilleure emprise sur leur réalité?
- L'approche utilisée au niveau du langage est-elle liée à l'approche globale de la gestion de la classe?

Ces différentes interrogations nous ont amenés à élaborer une deuxième phase à la recherche concernant l'évaluation du langage oral chez les enfants de 5-6 ans en situation de test et en situations vécues en classe.

CHAPITRE II

L'ÉVALUATION DU LANGAGE ORAL EN SITUATION STANDARD ET EN SITUATION NON-STANDARD

1. COMMENT NOUS AVONS PROCÉDÉ

1.1 Les groupes d'enfants choisis.

Suite à la recherche effectuée dans la phase 1, nous avons choisi d'approfondir nos observations auprès de deux groupes d'enfants de maternelle de la même commission scolaire. Nous avons donc retenu deux maternelles où nous retrouvons des enfants(26) de différentes classes sociales.

Seize enfants dont les parents travaillent directement à la production, au transport ou sont employés dans des secteurs indirectement productifs (commerce, assurance, vente, etc...) ou improductifs (santé, éducation, etc...) ont été classés dans le groupe "prolétariat".

Dix enfants dont les parents sont propriétaires d'industries, de commerces ou assument des fonctions d'encadrement économique ou idéologique (contremaîtres, cadres, enseignants, enseignantes, professionnels, professionnelles, etc...) ont été classés dans le groupe "bourgeoisie, petite bourgeoisie traditionnelle et nouvelle petite bourgeoisie"*
Les deux enseignantes des maternelles impliquées dans le projet ont accordé leur appui au projet et ont assuré une excellente collaboration tout au long de l'étude.

---

*Quatre enfants étaient absents ou absentes au moment de la passation du test standard. Nous n'avons pas retenu leurs résultats pour les situations de vignette et de test non-standard.

1.2 Les étapes de la recherche

Test standard

Nous avons d'abord fait passer à tous les enfants le sous-test de vocabulaire de façon collective et de la manière proposée dans le cahier d'administration du test. Nous appellerons cette situation test standard. Les quatorze (14) images que les enfants ont cochées lors de la passation du test constituent les résultats de cette étape.

Vignettes

Dans un deuxième temps, nous avons fait identifier par chaque enfant rencontré individuellement, les images du test que nous avions découpées et collées sur des cartons. Nous référerons à cette situation en parlant des vignettes. Les mots que les enfants donnaient pour identifier les images constituent les résultats de cette étape.

Test non-standard

Chaque enfant a passé à nouveau le test de façon individuelle. Une fois le test complété, nous reprenions chacun des item avec lui ou elle. Nous lui demandions premièrement de justifier sa réponse:

"Pourquoi t'as fait ton X là? Comment t'as fait pour le savoir?". Deuxièmement, nous lui demandions d'identifier les autres images: "Comment ça s'appelle? As-tu un autre mot? As-tu d'autres mots pour l'appeler?". Cette étape nous a donc fourni plusieurs résultats: 1) des réponses au test, 2) un ou plusieurs mots pour chacune des images, 3) des justifications des réponses ou des commentaires sur la procédure suivie par l'enfant.

2. LE TEST STANDARD

2.1 La passation du test

Les commentaires du recherchiste et des enseignantes de la maternelle font ressortir 1) comment la situation de passation du test est vécue différemment par les enfants, 2) comment, pour plusieurs d'entre eux et d'entre elles, elle est source de nervosité et 3) comment, pour ces enseignantes qui pratiquent un autre type de pédagogie, elle amène des interventions qui sont contraires à leur façon habituelle de procéder.

- Les enfants ne vivent pas la situation de test de la même façon.

" J'ai constaté que certains enfants prenaient la consigne " de ne pas regarder sur les autres copies et de ne pas parler" très au sérieux. D'autres, plus spontanés, avaient besoin d'un rappel."

Ghislaine.

" Deux enfants (en voyant la nouvelle disposition du local) disent: " C'est drôle d'être assis comme ça."

Le test commencé, certains enfants sont silencieux, d'autres font des commentaires, d'autres semblent soucieux et cherchent l'approbation en me regardant.

Certains enfants veulent comparer leurs réponses.

Certains enfants disent que c'est facile, d'autres disent que c'est difficile."

Danielle

La situation "standard" est censée mettre tous les enfants dans les mêmes conditions. Quand on les observe de plus près, on se rend compte que ce n'est pas le cas et que les enfants ont des façons différentes de fonctionner.

- La situation est, en général, source de nervosité.

> " Les enfants en général, sont nerveux: ils jouent avec leurs crayons, tapent du pied, cassent la mine de leur crayon, tentent de regarder chez le voisin ou la voisine, hésitent, répètent la consigne, bougent les jambes presque continuellement, échappent leur crayon, soupirent, se mordent les lèvres."
>
> Georges

> " Les enfants bougent beaucoup en entrant dans la classe et vont s'asseoir rapidement aux bureaux: ils n'ont jamais vécu une telle disposition de la classe.
>
> Les enfants bougent des pieds sous les bureaux. Un enfant hésite longtemps avant de faire son X et se ronge les ongles.
>
> Après le test, deux enfants ont les joues rouges et me disent qu'ils sont fatigués; lorsqu'ils arrivent dans la maternelle, ils soupirent et s'étendent sur le tapis.
>
> Les enfants me disent qu'ils préfèrent faire des ateliers."
>
> Danielle

> " Certains enfants étaient nerveux, tapaient du pied, regardaient sur la copie d'un autre avant d'inscrire leur réponse."
>
> Ghislaine

- La situation de test est contraire à la pratique habituelle des enseignantes.

Les enseignantes font ressortir comment elles-mêmes sont nerveuses, mal à l'aise et contraintes d'intervenir dans la situation d'une façon qui ne leur convient pas: elles ne peuvent observer les enfants, elles doivent les "remettre à l'ordre" et s'empêcher de leur répondre.

> " Il s'est sûrement passé d'autres comportements non-verbaux que je n'ai pu observer parce que trop prise par l'administration du test. Cela me rendait même nerveuse car à un moment donné je me suis aperçu que je ne répétais pas la même phrase-consigne à chaque gravure.
>
> J'étais placée dans une situation d'intervention auprès des enfants inhabituelle pour moi et pour eux."
>
> Ghislaine

> " Je dois demander de garder le silence(N.B. Les enfants n'ont jamais fait d'exercices sur stencil et font beaucoup de commentaires.)
>
> La passation de ce test m'a donné l'occasion de voir jusqu'à quel point l'enseignement directif, comme celui exigé dans le test, ne répond pas à mes attentes et comment il me met mal à l'aise.
>
> J'ai trouvé très difficile de ne pouvoir répondre à leurs questions. Leurs yeux cherchaient sans cesse une approbation. Je sentais que les enfants étaient nerveux et je n'aime pas les voir dans un tel état.
>
> Les enfants ont l'habitude de prendre des responsabilités, de donner leurs opinions, mais là, ils ne pouvaient se permettre aucune initiative et encore moins d'échanger leurs opinions."
>
> Danielle

2.2 Les résultats.

Comme on a pu le voir, à propos de la passation du test, la situation standard n'a pu être respectée: les enfants ont parlé malgré tout, certains et certaines ont peut-être "copié", une enseignante a, à un moment donné, dévié des consignes. Il nous semble que dans la réalité, on s'écarte justement de la standardisation et que la passation d'un test auprès d'une classe d'enfants de 5-6 ans ne ressemble pas aux descriptions des manuels de psychométrie. Nous ne tiendrons pas compte de ces "accrocs" dans l'analyse des résultats. Quatre enfants étaient absents et absentes au moment de la passation du sous-test en situation standard.

On trouve au tableau I, les résultats des enfants à chacun des item du test. Les "0" indiquent que l'enfant n'a pas fourni de réponse et les lettres renvoient aux images autres que la "bonne réponse" que les enfants ont choisies.

On remarque d'abord que, dans l'ensemble, les enfants réussissent bien au test: la moyenne est de 13,25 pour le groupe PB et de 12,14 pour le groupe P. (Dans la phase I, le groupe PB avait obtenu une moyenne de 12,3 et le groupe P, une moyenne de 10,9). On note cependant encore ici une tendance à mieux réussir au test chez les enfants

plus favorisés: la moitié des enfants du groupe PB (4 sur 8) ne font aucune erreur au test alors que les deux enfants qui sont les plus en difficulté (résultat de 8 sur 14) se retrouvent dans le groupe P.

Si l'on considère les "erreurs" des enfants, on remarque que celles des enfants du groupe PB se concentrent sur les trois item qui avaient été parmi les plus difficiles pour eux et elles dans la phase I. Les erreurs des enfants du groupe P se répartissent par ailleurs sur 10 des 14 item .

TABLEAU 1 : RÉSULTATS DES ENFANTS AU TEST STANDARD

ENFANTS		ITEM livre	fanal	outil	malaxeur	baignoire	chinois	hibou	robinet	ventillateur	aquarium	voilier	radis	iglou	insecte	résultat glocal
Pb (8)	B															14
	E															14
	G															14
	K															14
	C		0													13
	J		B													13
	H		C		0											12
	D				0		0									12
P (14)	5															14
	10															14
	4						B									13
	1		B													13
	3				0											13
	6		0													13
	15														B	13
	16		B													13
	2						B					B				12
	8		B			B										12
	11									B					D	12
	13				A		B									12
	12				C		B			B	C	A		B		8
	14			D	C	C	B			A					A	8
Erreurs PB			3		2		1									
Erreurs P			4	1	4	2	5			3	1	2		1	3	
Résultat test F (Phase 1)		NS	NS	NS	NS	S	S	NS	S	S	NS	S	S	S	S	
Difficulté PB (Phase 1)		1	14	4	11	10	13	2	6	8	9	3	6	8	5	12
Difficulté P (Phase 1)		1	14	3	5	9	13	2	7	11	4	6	8	10	12	

3. LES "BONS MOTS" DU TEST

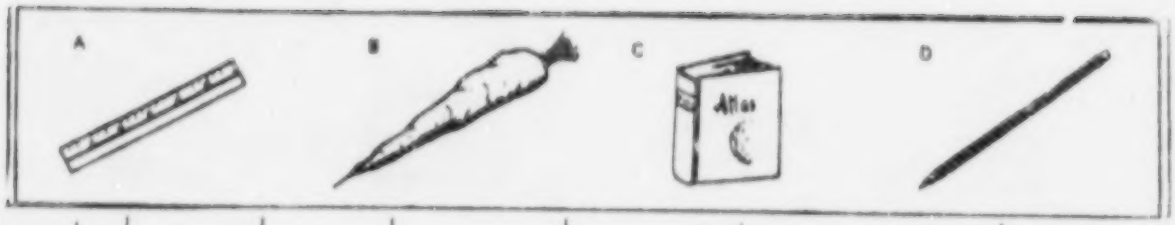
Dans cette partie, nous analyserons les réponses que les enfants ont données aux quatorze item du test. Pour chacun des item, nous présenterons premièrement les résultats des enfants.

1. au test standard (S): forme collective; consigne: "Fais une croix sur ...";
2. au test non-standard (N.S.): forme individuelle; consigne: "Fais une croix sur ...";
3. aux vignettes (vignettes): consigne: "nomme";
4. au test non-standard (N.S.(1)); consigne: "nomme";
5. au test non-standard (N.S. autres): consigne: "As-tu un autre mot?";
6. aux justifications du test non-standard (N.S. just.): consigne: "Comment as-tu fait pour le savoir?".

Nous ferons dans un deuxième temps des commentaires sur les résultats de chacun des item. Finalement, nous indiquerons les "pièges" que présentent les item du test et nous proposerons des pistes pour l'évaluation et l'intervention qui tentent d'éviter ces pièges.

3.1 Les résultats

I. LIVRE



		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v	L	L	-	livre
	2	v	v	L	L	image, bibliothèque	livre
	3	v	v	L	L	-	-
	4	v	v	L	L	-	-
	5	v	v	L	L	cadre d'images	-
	6	v	v	L	L	-	livre
	8	v	v	L	L	-	livre
P. St-Val.	10	v	v	L	L	-	-
	11	v	v	L	L	-	livre
	12	v	v	L	L	bible	livre
	13	v	v	L	L	livre à colorier, pour regarder les images et les lettres	livre livre
	14	v	v	L	L	cahier	livre
	15	v	v	L	L	livre d'école, dictionnaire	pour lire
	16	v	v	L	L	livre de l'espace	livre
PB Bic	B	v	v	L	L	-	livre
	C	v	v	L	L	-	livre
	D	v	v	L	L	-	livre
	E	v	v	L	L	-	livre
	G	v	v	L	L	-	-
	H	v	v	L	L	-	livre
PB St-Val.	J	v	v	L	L	dictionnaire	livre
	K	v	v	L	L	catalogue	livre

v : "bonne réponse" au test
L : livre
- : pas de réponse de l'enfant

1. LIVRE

. Dans la phase I de l'étude, cet item était le plus facile du test et ne présentait pas de différence significative entre les deux groupes.

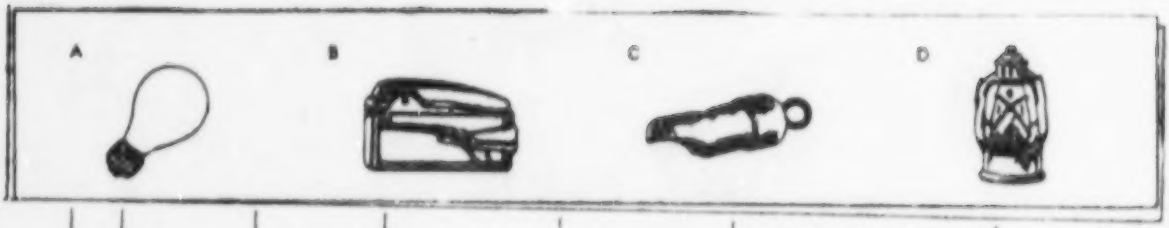
. A la phase II, tous les enfants le réussissent au test standard et au test non-standard.

. Aux vignettes et au test non-standard, les enfants utilisent spontanément le mot livre pour nommer l'image.

. Quand on leur demande si ils ou elles connaissent d'autres mots, neuf enfants en suggèrent. Ces mots sont différents et réfèrent à des expériences variées pour chacun et chacune des enfants: bible, livre à colorier, cahier, livre d'école, dictionnaire, livre de l'espace, catalogue...

. A partir de ces seules réponses, on peut voir que tous ces enfants n'ont pas la même expérience des livres et comment une même image évoque pour eux et elles des réalités différentes. On peut penser que si un mot plus spécifique (par exemple, dictionnaire) avait ici été choisi pour nommer l'image, plusieurs enfants auraient échoué.

2. FANAL



		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	briquet	sifflet	lanterne	lanterne	-	sifflet
	2	v	v	F	F	lumière	F
	3	v	v	F	F	-	-
	4	v	v	lampe	sais pas	-	-
	5	v	v	sais pas	F	lampe	-
	6	-	v	sais pas	lampe	-	-
	8	briquet	v	lampe	lumière	veilleuse, lampe	-
P. St-Val.	10	v	v	sais pas	rappelle plus	-	-
	11	v	v	lampe	sais pas		lumière
	12	v	v	F	F	lumière	
	13	v	v	sais pas	macaron	-	macaron
	14	v	v	F	F	lumière, chandelle	F
	15	v	v	lampe	sais pas	lampe, chandelle	
	16	briquet	v	lampe	lumière	-	lumière
PB Bic	B	v	v	lanterne	rappelle plus	-	
	C	-	sifflet	sais pas	sais pas	-	
	D	v	-	lampe qui marche avec du feu	id.	-	
	E	v	v	sais pas	sais pas	-	
	G	v	v	lumière	sais pas	-	
	H	sifflet	sifflet	lampe	rappelle plus		
PB St-Val.	J	briquet	briquet	sais pas	sais pas		
	K	v	v	ampoule pour éclairer	lampadaire	éclaireuse	

v : "bonne réponse" au test
F : fanal
- : pas de réponse de l'enfant

2. FANAL

. Cet item était le plus difficile dans la phase I et la différence entre les deux groupes n'était pas significative. C'est aussi celui où les enfants font ici le plus d'erreurs.

. Seulement cinq enfants sur vingt-deux utilisent le terme et il s'agit de cinq enfants du P.

. Douze autres enfants reconnaissent l'objet et en connaissent l'usage sans utiliser le terme exigé: ils parlent de lanterne, lumière, lampe, chandelle, ampoule, éclaireuse, lampadaire, veilleuse.

. Si on regarde les réponses des sept enfants qui n'ont pas fait une croix sur le fanal, on note que cinq d'entre eux ont pu fournir une réponse aux vignettes ou au test standard indiquant qu'ils ou elles connaissaient l'objet. Par ailleurs, trois enfants ont obtenu une bonne réponse au test sans pouvoir nommer l'objet d'aucune façon.

. On a ici un exemple de comment les enfants peuvent comprendre un mot (15/22 T.S.; 17/22 TNS) sans pour autant le produire (5/22).

3. OUTIL

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v	M	M	-	-
	2	v	v	M	M	clou	M
	3	v	v	M	M	outil	
	4	v	v	M	M	maillet	
	5	v	v	M	M	-	-
	6	v	v	M	outil	-	outil
	8	v	v	M	M	-	M
P. St-Val.	10	v	v	M	outil	M	outil
	11	v	v	M	outil	M	
	12	v	v	M	M	outil	
	13	v	v	M	M	outil	M
	14	"tire"	v	M	outil, M	roche	M
	15	v	v	M	M	outil	M
	16	v	v	M	outil, M	pince les doigts	outil
PB Bic	B	v	v	M	M	cogne clous	M
	C	v	v	M	outil, M	-	outil
	D	v	v	M	M	outil	M
	E	v	v	M	M	-	outil
	G	v	"tire"	M	M	-	outil
	H	v	v	M	M	outil	outil
PB St-Val.	J	v	v	M	outil	M	outil
	K	v	v	outil	M	-	-

v : "bonne réponse" au test
M : marteau
- : pas de réponse de l'enfant

3. OUTIL

. A la phase I, cet item était facile et ne présentait pas de différence significative.

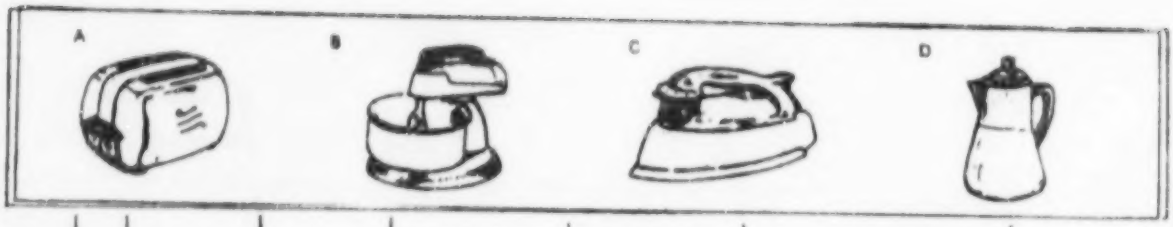
. Aux vignettes, spontanément, tous les enfants sauf un utilisent le mot marteau pour nommer l'image.

. Deux enfants cochent le pneu, l'un au test standard, l'autre au test non-standard, peut-être à cause de la consonance entre les mots "outil" et "tire"; ils nomment d'ailleurs le pneu "tire" aux vignettes.

. Seize enfants sur vingt-deux emploient le mot outil à un moment ou l'autre, soit aux vignettes (1), soit au test non-standard (15).

. Tous les enfants (sauf un, et il réussira au test non-standard) comprennent au test standard que le mot outil renvoit au marteau, cependant pour nommer l'objet spontanément, ils utilisent le nom spécifique "marteau".

4. MALAXEUR



		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	M	M	-	M
	2	v	-	plat, ça fai tourner le chose tout seul	sais pas	-	-
	3	-	-	affaire pour faire le gâteau	projecteur	brasseur	-
	4	v	v	M	M	-	-
	5	v	-	sais pas	rappelle plus	-	-
	6	v	v	sais pas	M	-	M
	8	v	v	brasseur pour brasser la crème	brasseur	-	-
P. St-Val.	10	v	v	M	M	-	-
	11	v	v	bol	sais pas	-	-
	12	fer	v	moulin à gâteau	sais pas	-	-
	13	grille pain	v	affaire pour faire des gâteaux	sais pas	-	-
	14	fer	fer	plat	plat	tasse	
	15	v	v	M	M	-	-
	16	v	v	moule	M		M
PB Bic	B	v	v	mixette	mixette	-	mixette
	C	v	v	M	M	-	M
	D	-	v	affaire pour brasser	M	-	-
	E	v	v	affaire pour brasser	-	-	-
	G	v	v	sphincter	M	-	-
	H	-	v	sais pas	sais pas		
PB St-Val.	J	v	v	-	M		
	K	v	v	fouetteur	M	mélangeur	

v : "bonne réponse" au test
M : malaxeur
- : pas de réponse de l'enfant

4. MALAXEUR

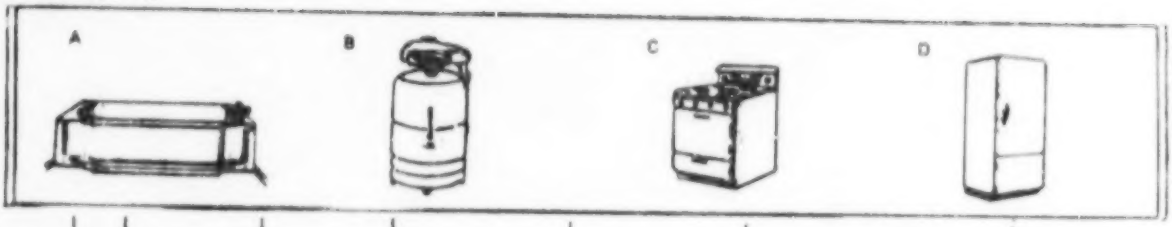
. Dans la phase I, il s'agissait d'un item difficile pour la PR et moyen pour le P: il ne présentait pas de différence significative.

. Six enfants sur vingt-deux échouent au test standard. Cependant, cinq d'entre eux réussissent au test non-standard ou indiquent aux vignettes qu'ils connaissent l'objet par son utilité.

. Onze enfants sur vingt-deux utilisent le terme "malaxeur", soit aux vignettes, soit au test non-standard. Comme dans le cas du "fanal", plus d'enfants (20/22 si on inclut les test standard et non-standard)
comprennent le terme qu'ils ne l'utilisent (11/22).

. Les enfants utilisent d'autres termes que malaxeur pour nommer l'objet: brasseur, mixette, fouetteur, mélangeur, affaire pour faire la gâteau.

5. BAIGNOIRE



		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v	bain	B	bain	B
	2	v	v	bain	bassin	-	-
	3	v	v	B	B	baignoirette	-
	4	v	v	B	B	bain	-
	5	v	v	B	B	-	-
	6	v	v	bain	B	bain	B
	8	laveuse	v	robinet, non bain	bain	B	bain, B
P. St-Val.	10	v	v	bain	bain	B	-
	11	v	v	B	B	bain	B
	12	v	v	B	B	bain	B
	13	v	v	bain	B	bain	B
	14	cuisine	v	du bois	bouilloire	bassin	bouilloire
	15	v	v	bain	bain	-	-
	16	v	v	bain	B	bain	-
PB Bic	B	v	v	bain	B	-	B
	C	v	v	B	B	bain	B
	D	v	v	B	B	-	B
	E	v	v	bain	B	-	B
	G	v	v	bain	B	-	B
	H	v	v	bain	B	bain	B
PB St-Val.	J	v	v	B	B	bain	B
	K	v	v	B	B	bain	-

v : "bonne réponse" au test
B : baignoire
- : pas de réponse de l'enfant

5. BAIGNOIRE

. A la phase I, il s'agissait d'un item de difficulté moyenne qui présentait une différence significative entre les deux groupes.

. Deux enfants du P échouent cet item au test standard mais ils indiquent la bonne réponse au test non-standard.

. Le mot "baignoire" est proposé spontanément aux vignettes par 5/14 enfants du P et par 4/8 enfants de la PB.

. Seize enfants utilisent les deux mots bain et baignoire à un moment ou l'autre, trois enfants n'utilisent que baignoire et deux, que bain.

6. CHINOIS

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v			-	
	2	noir	noir	sais pas	sais pas	-	-
	3	v	v			-	
	4	noir	v			-	-
	5	v	v			-	-
	6	v	v			-	
	8	v	v			-	
P. St-Val.	10	v	v			-	
	11	v	v			-	
	12	noir	v	nègre	nèg	-	nègre
	13	noir	noir	monsieur	monsieur oreilles pointues	une sorte de monsieur	
	14	noir	noir	papa	sais pas	-	-
	15	v	v	face d'homme	japonais	-	japonais
	16	v	v	indien		-	
PB Bic	B	v	v			-	
	C	v	v			homme	
	D	-	v	face		-	
	E	v	v	sais pas		-	
	G	v	v			-	
	H	v	noir		sais pas	-	
PB St-Val.	J	v	v	sais pas		-	
	K	v	v			-	-

v : "bonne réponse" au test
C : chinois
- : pas de réponse de l'enfant

6. CHINOIS

. Cet item était difficile à la phase I et présentait une différence significative entre les deux groupes.

A la phase II, cinq enfants du P, échouent au test standard.

. Tous les enfants, sauf trois dont un reprend le mot japonais, utilisent à un moment ou l'autre le terme chinois.

. Les erreurs sont toutes concentrées sur l'image du noir. A la phase I on retrouvait aussi une grande proportion d'erreurs sur cette image. Si on regarde les réponses données par les enfants à l'image du noir, on voit que cinq d'entre eux l'ont aussi appelé chinois.

. Six échouent au test standard, dont trois réussissent au test non-standard.

RÉPONSES DONNÉES PAR LES ENFANTS À L'IMAGE DU NOIR

		Vignette	N.S. (1)
1		-	noir
2		monsieur indien frisé	un indien, c'est pas un indien
3		chinois	chinois
4		africain	africain
5		-	-
6		vieux monsieur	vieux monsieur
8		monsieur qui reste dans les pays à face noire	-
10		-	-
11		monsieur	noir
12		nègre	chinois
13		chinois	chinois
14		un papa	nègre
15		face d'un homme frisé	-
16		chinois	-
B		monsieur	noir
C		-	-
D		face aux cheveux frisés	monsieur
E		homme	homme
G		garçon	un être humain
H		chinois	chinois
J		noir	noir
K		africain	noir

7. HIBOU

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	H	H	-	hibou
	2	v	v	H	H	plume-yeux-oreille-bouche	hibou
	3	v	v	H	H	-	hibou
	4	v	v	H	H	-	-
	5	v	v	H	H	-	-
	6	v	v	H	H	-	hibou
	8	v	v	H	H	-	hibou
P. St-Val.	10	v	v	H	H	-	-
	11	v	v	H	H	-	hibou
	12	v	v	-	oiseau	c'est pas un oiseau	oiseau
	13	v	v	H	H	-	hibou-forêt
	14	v	v	H	H	-	hibou
	15	v	v	H	H	-	-
	16	v	v	H	H	-	hibou
PB Bic	B	v	v	H	H	-	h[illegible]
	C	v	v	H	H	oiseau	hibou
	D	v	v	H	H	-	hibou
	E	v	v	oiseau, H	H	-	hibou
	G	v	v	H	H	-	hibou
	H	v	v	H	H	-	hibou
PB St-Val.	J	v	v	H	H	-	hibou
	K	v	v	H	H	-	-

v : "bonne réponse" au test
H : hibou
- : pas de réponse de l'enfant

7. HIBOU

. C'était un item facile (le 2e plus facile) à la phase I et il n'y avait pas de différence significative.

. Tous les enfants, sauf un, produisent spontanément le mot hibou, aux vignettes et au test non-standard.

8. ROBINET

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	R	-	-	-
	2	v	v	lavabo	lavabo	trou, lavabo, bouilloire	-
	3	v	v	lavabo	lavabo	-	-
	4	v	v	R	réservoir	-	-
	5	v	v	R	-	sink	-
	6	v	v	champlure	lavabo	-	lavabo
	8	v	v	bord du bain	lavabo	R	lavabo
P. St-Val.	10	v	v	lavabo	lavabo	-	-
	11	v	v	lavabo	évier	champlure	évier
	12	v	v	lavabo	sink	lavabo	sink
	13	v	v	lavabo	lavabo	sink	lavabo
	14	v	v	pompe à eau	bouilloire	-	-
	15	v	-	R	-	-	-
	16	v	v	lavabo	lavabo	R	-
PB Bic	B	v	v	évier	évier	-	évier
	C	v	v	R	R	chute d'eau	R
	D	v	v	lavabo, R	R	-	R
	E	v	v	champlure	champlure	R	champlure
	G	v	v	champlure	lavabo	-	-
	H	v	v	lavabo	R	lavabo	R
PB St-Val.	J	v	v	lavabo	lavabo	-	lavabo
	K	v	v	R	lavabo	champlure	-

v : "bonne réponse" au test
R : robinet
- : pas de réponse de l'enfant

8. ROBINET

. Il s'agissait, à la phase I, d'un item de difficulté moyenne présentant une différence significative entre les deux groupes.

. Ici, tous les enfants réussissent. Le mot est cependant plus utilisé par les enfants de la PB (6/8 l'emploient à un moment ou l'autre) que par ceux et celles du prolétariat (6/14 l'emploient).

. L'image est la plupart du temps perçue globalement par les enfants: ils et elles parlent de lavabo, évier, sink.

Le robinet lui-même est appelé champlure par cinq enfants.

. Ici encore (comme pour fanal et malaxeur) plus d'enfants comprennent le terme qu'ils ne l'utilisent spontanément.

9. VENTILATEUR

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	chose qui fait de l'air	V	-	V
	2	v	hachoir	chose pour faire du vent	-	-	-
	3	v	v	affaire de vent	projecteur pour faire du vent	-	-
	4	v	v	sorte de petit moulin à vent	-	-	-
	5	v	v	du vent	V	-	-
	6	v	v	-	-	-	-
	8	v	v	affaire pour faire du vent	V	-	-
P. St-Val.	10	v	v	-	-	-	-
	11	hache viande	v	affaire pour faire du vent	V	-	vent
	12	hache viande	v	-	-	-	-
	13	v	v	moulin pour faire du vent	affaire pour faire de l'air	-	chaud
	14	dé	hachoir	-	-	-	-
	15	v	v	affaire pour faire de l'air	-	-	-
	16	v	v	V	V	-	-
PB Bic	B	v	v	-	V	-	V
	C	v	v	-	V	-	V
	D	v	v	-	malaxeur	-	malaxeur
	E	v	v	moulin	-	-	-
	G	v	v	sphincter	-	-	-
	H	v	v	moulin pour faire du vent	-	-	-
P3 St-Val.	J	v	v	moulin à vent	moulin à vent	-	moulin à vent
	K	v	v	V	V	-	-

v : "bonne réponse" au test
V : ventilateur
- : pas de réponse de l'enfant

9. VENTILATEUR

. Cet item était difficile pour les enfants du P et moyen pour ceux et celles de la PB, lors de la phase I. Il présentait une différence significative.

. Trois enfants du P l'Achouent et tous les enfants de la PB le réussissent.

. Aux vignettes, seulement deux enfants utilisent le terme, sept l'utilisent au test non-standard.

. Onze enfants décrivent l'objet par son usage: chose qui fait de l'air, machine, affaire, moulin pour faire du vent.

10. AQUARIUM

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	A	A	-	aquarium
	2	v	v	poissons	-	-	-
	3	v	v	A	A	aquarium	-
	4	v	v	A	A	-	-
	5	v	v	A	-	-	-
	6	v	v	poissons	A	-	aquarium
	8	v	v	A	A	-	aquarium
P. St-Val.	10	v	v	A	A	-	-
	11	v	v	A	A	-	poissons
	12	cage	cage	vaisseau pour les poissons	boîte, tu mets de l'eau pour les poissons	-	-
	13	v	v	A	-	-	-
	14	v	v	bol pour les poissons	A	plat	aquarium, poissons
	15	v	v	A	affaire pour mettre les poissons	-	-
	16	v	v	bocal	bocal de poissons	-	-
PB Bic	B	v	v	bocal plus des poissons	A	-	aquarium, petits poissons
	C	v	v	A	-	-	-
	D	v	v	A	A	-	aquarium
	E	v	v	bocal pour poissons	A	-	aquarium
	G	v	v	pour mettre des poissons	A	-	-
	H	v	v	A	A	-	aquarium, poissons
PB St-Val.	J	v	v	poissons dans un bocal	A	-	aquarium
	K	v	v	A	A	-	-

v : "bonne réponse" au test

A : aquarium

- : pas de réponse de l'enfant

10. AQUARIUM

. Il s'agissait d'un item facile à la phase I et qui ne présentait pas de différence significative.

. Un seul enfant (P) échoue aux test standard et non-standard: il semble cependant connaître l'usage de l'objet puisqu'il parle de "vaisseau pour les poissons, boîte, tu mets de l'eau pour les poissons".

. Trois enfants seulement n'emploient pas le terme aquarium à un moment ou à un autre: ils ont cependant fait un lien entre l'objet et son usage puisqu'ils parlent de poissons, de vaisseau, de bocal pour poissons.

11. VOILIER

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v	V	V	-	voilier
	2	oiseau	oiseau	bateau	bateau	-	-
	3	v	v	bateau	V	bateau	-
	4	v	v	V	V	bateau	-
	5	v	v	V	V	bateau	-
	6	v	v	bateau	V	-	voilier
	8	v	v	bateau	V	bateay	voilier
P. St-Val.	10	v	v	V	V	bateau	-
	11	v	v	V	V	bateau	mer
	12	cerf-volant	cerf-volant	bateau	bateau	-	cerf-volant
	13	v	v	V	bateau	-	bateau, eau
	14	v	cerf-volant	bateau	bateau	-	-
	15	v	v	V	V	-	-
	16	v	v	V	V	-	voilier
PB Bic	B	v	v	V	V	bateau	voilier
	C	v	v	V	V	bateau, canot	voilier
	D	v	v	V	V	-	-
	E	v	v	bateau	bateau	-	bateau
	G	v	v	voile	V	-	-
	H	v	v	bateau	V	-	voilier
PB St-Val.	J	v	v	V	V	-	voilier
	K	v	v	bateau à voiles	bateau à voiles	bateau	

v : "bonne réponse" au test
V : voilier
- : pas de réponse de l'enfant

11. VOILIER

. A la phase I, c'était un item de difficulté moyenne présentant une différence significative.

. Ici, deux enfants l'échouent au test standard et il s'agit de deux enfants du P.

. Aux vignettes, huit enfants sur vingt-deux utilisent spontanément le mot bateau.

. Dix-huit enfants utilisent à un moment ou l'autre le terme voilier, les quatre autres utilisent bateau.

. Dans cet item, on valorise l'utilisation du terme spécifique (voilier) alors que le terme le plus familier est le terme général (bateau). Les enfants qui échouent cet item connaissent le mot bateau.

12. RADIS

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	R	R	-	radis
	2	v	v	-	-	-	
	3	v	v	R	R	-	-
	4	v	v	R	R	-	-
	5	v	v	R	R	-	-
	6	v	v	R	R	-	radis
	8	v	v	navet, betterave	R	-	radis
P. St-Val.	10	v	v	R	R	-	-
	11	v	v	R	R fruits	-	fruits
	12	v	ananas	-	-	-	-
	13	v	v	R	R	légume	radis, terre
	14	v	v	navot	R	-	radis
	15	v	v	R	-	-	-
	16	v	v	petit oignon	-	-	-
PB Bic	B	v	v	navet	R	-	radis
	C	v	v	R	R	-	radis
	D	v	v	navet	navet	-	-
	E	v	v	-	-	-	-
	G	v	v	R	R	-	radis
	H	v	v	R	R	-	radis
PB St-Val.	J	v	v	R	R	-	-
	K	v	v	R	R	légume	-

v : "bonne réponse" au test
R : radis
- : pas de réponse de l'enfant

12. RADIS

. Il s'agissait à la phase I, d'un item moyennement difficile présentant une différence significative.

Ici, tous les enfants le réussissent au test standard.

. 14/22 le nomment aux vignettes et dix-sept enfants sur vingt-deux parlent de radis à un moment ou l'autre.

. L'image porte à confusion: trois ne peuvent l'identifier, cinq y voient soit un navet, soit un petit oignon.

13. IGLOU

		S	N.S.	Vignette	N.S. (1)	N.S. autres	N.S. Just.
P. Bic	1	v	v	I	I	-	iglou
	2	v	v	cabane à pingouin	-	caverne, neige, cabane	-
	3	v	v	I	I	I	-
	4	v	v	maison	I	maison d'esquimaux	-
	5	v	v	I, ruche	I	-	-
	6	v	v	I	I	-	-
	8	v	v	I	I	-	iglou
P. St-Val.	10	v	v	I	-	-	-
	11	v	v	I	I	-	iglou
	12	hutte	v	ruche	ruche	-	-
	13	v	v	I	I	-	iglou
	14	v	v	ruche d'abeilles	I	-	iglou
	15	v	v	I	I	-	-
	16	v	v	I	I	-	-
PB Bic	B	v	v	I	I	-	blocs
	C	v	v	I, cabane faite en blocs de neige	I	cabane	iglou
	D	v	v	I	I	-	iglou
	E	v	v	I	I	maison	iglou
	G	v	v	I	I	-	-
	H	v	v	I	I	-	iglou, neige
PB St-Val.	J	v	v	I	I	-	iglou
	K	v	v	I	I	-	-

v : "bonne réponse" au test
I : iglou
- : pas de réponse de l'enfant

13. IGLOU

. Il s'agissait à la phase I d'un item de difficulté moyenne présentant une différence significative.

. Ici tous les enfants le réussissent sauf un enfant du P qui coche la hutte.

. Tous les enfants de la PB nomment spontanément l'iglou aux vignettes, ce que font dix enfants du P.

. 20/22 enfants utilisent le mot iglou à un moment ou l'autre.

. D'autres termes sont employés: cabane à pingouin, maison d'esquimau, cabane de neige.

. L'image semble porter à confusion puisque trois enfants la confonde avec une ruche.

14. INSECTE

		S	N.S.	Vignette	N.S. (I)	N.S. autres	N.S. just.
P. Bic	1	v	v	abeille	I	-	I
	2	v	v	abeille	mouche	-	-
	3	v	v	I	abeille	mouche	
	4	v	mouton	mouche	mouche		
	5	v	v	I, mouche	mouche, I	-	-
	6	v	v	I	I	non, insecticide	
	8	v	v	I	I	mouche	I, mouche
P. St-Val.	10	v	v	mouche	I	mouche	I
	11	tabouret	v	fourmi	bibite	-	-
	12	v	v	bibite	I	mouche	I
	13	v	v	mouche	I	bibite	-
	14	indien	indien	abeille	abeille	-	indien
	15	mouton	mouton	mouche	mouche	-	-
	16	v	v	I	I	-	I
PB Bic	B	v	v	I	I	-	I
	C	v	v	mouche, abeille	I	mouche	I
	D	v	v	mouche	I	-	I
	E	v	v	abeille	I	bourdon, mouche	I
	G	v	v	bourdon	abeille	-	-
	H	v	v	mouche	I	-	I
PB St-Val.	J	v	v	mouche	I	-	I
	K	v	v	I	abeille	mouche	

v : "bonne réponse" au test
I : insecte
- : pas de réponse de l'enfant

14. INSECTE

- A la phase I, il s'agissait d'un item difficile présentant une différence significative.
- Ici, trois enfants l'échouent au test standard et il s'agit d'enfants du P.
- 16 enfants utilisent le terme insecte à un moment ou l'autre.
- Les enfants utilisent spontanément aux vignettes d'autres mots plus spécifiques: abeille, mouche, fourmi, bourdon.
- Le test valorise ici le terme général (insecte) moins familier que des termes plus spécifiques (abeille, mouche). Les enfants qui échouent cet item utilisent des mots plus spécifiques pour nommer l'image.

3.2 Les "pièges" du test.

Le test n'est pas là pour aider ces enfants de 5-6 ans à apprendre à parler davantage, il est là pour les classer, les discriminer en exigeant d'eux, du premier coup, une bonne réponse qui correspond, en soi, à une norme, en dehors de tout contexte de communication. Nous allons voir quels pièges le test tend aux enfants pour qu'ils échouent et nous demander si dans nos interventions nous ne mettons pas nous aussi les enfants devant de tels pièges.

3.2.1 Classes et sous-classes, ensembles et sous-ensembles.

Il y a des mots de la langue qui réfèrent à des réalités générales, d'autres à des réalités plus spécifiques et certains mots renvoient à des objets qui entretiennent entre eux des relations d'inclusion ou d'emboîtement. Par exemple, un dictionnaire et un catalogue sont des livres, un marteau, un tournevis sont des outils. On peut donc désigner un même objet soit par un terme plus général (ex. livre, outil) soit par un terme plus spécifique (ex. dictionnaire, marteau). C'est en général le contexte de la communication qui devrait déterminer le terme à employer. En soi, marteau n'est pas "un plus beau mot" ni "un meilleur mot" qu'outil. Dans certains cas, le mot le plus uti-

lisé ou le plus familier est le mot le plus général (ex. livre), dans d'autre cas, ce sera le mot le plus spécifique (ex. marteau).

Quatre questions du sous-test jouent sur l'utilisation du terme général ou spécifique. Parfois on demande aux enfants de faire leur croix sur l'objet qu'on désigne par le terme général (livre, outil, insecte), parfois sur l'objet désigné par le terme spécifique (voilier).

Pistes pour l'intervention et l'évaluation.

L'école nous a appris que certains mots étaient "plus beaux", "plus jolis", "meilleurs" que d'autres et nous sommes souvent portés à refaire ces jugements à propos du langage des enfants. La condition essentielle pour que les enfants parlent est cependant qu'ils sentent qu'on attache de l'importance au <u>contenu</u> de ce qu'ils ou elles disent et non à la forme et qu'on <u>valorise</u> ce qu'ils ou elles apportent dans la communication.

- Attachons-nous en général plus d'importance au vocabulaire utilisé par les enfants qu'au contenu qu'ils ou elles expriment?

. Valorisons-nous en soi, parfois des termes spécifiques (ex. frégate, voilier), parfois des termes généraux (ex. mammifère, insecte) qui n'ont en commun que le fait d'être plus rares?

. Tenons-nous compte du contexte de communication qui parfois exige des termes plus spécifiques et parfois des termes plus généraux?

Il peut être utile de parler de "voilier", de "bateau à moteur", de "pétrolier" après une visite au quai mais pour nommer l'image du test, le mot "bateau" est bien suffisant. Dans ce sens, permettons-nous aux enfants de vivre des expériences où c'est leur connaissance de la réalité qui les amènera à utiliser des mots qui auront alors une signification pour eux et elles?

3.2.2 Voir le tout ou voir le détail?

Devant une image ou devant une situation, nos perceptions varient. Parfois nous retiendrons certains détails, parfois nous percevrons la situation globalement. Les enfants ne diffèrent pas de nous sur ce point. Et, comme pour nous, leur perception est liée à leur expérience.

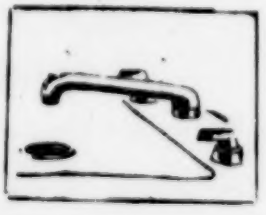
Le test joue sur ces différences de perception. Parfois, il faut voir et reconnaître un détail de l'image: c'est le cas du "robinet"; parfois il faut voir et reconnaître le tout: c'est le cas de l' "aquarium".

Pistes

- Ne valorisons-nous pas, dans nos situations d'intervention et d'évaluation, les mots que les enfants emploient et qui reflètent qu'ils et elles ont une perception de la situation semblable à la nôtre?
- Pourquoi serait-il plus adéquat qu'un enfant nous dise qu'il a vu sur l'image A un aquarium plutôt que des poissons et sur l'image B, un robinet plutôt qu'un évier?

A)

B)

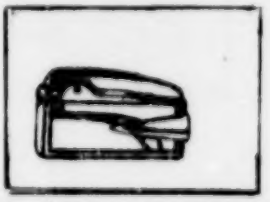


3.2.3 La confusion des dessins.

On fonctionne souvent à l'école avec des dessins, des représentations de la réalité. Les enfants qui ont déjà une expérience de ces objets pourront plus facilement les identifier. Les autres se serviront de leur propre expérience mais comme elle est loin de ce que nous attendons, de ce que nous-mêmes voyons dans les images (souvent aidées par les consignes!), nous risquons de rejeter leurs réponses.

Certains item du test jouent sur cette confusion des dessins. Sept enfants sur vingt-deux ne savent pas identifier le fanal aux vignettes; trois enfants ne peuvent identifier le radis, cinq y voient un navet, une betterave ou un petit oignon; trois enfants ont vu une ruche dans l'iglou.

Les autres choix de réponses sont aussi souvent peu clair. Voici quelques exemples de ce que certains enfants y ont vu:



tackeuse, brocheuse

chose pour amancher après un tracteur

fromage, baloné, roche

iglou

Pistes

. Est-ce que quand cela est possible, nous nous servons d'objets réels, de situations réelles plutôt que de dessins les représentant?

. Est-ce que nous acceptons que les perceptions des enfants soient différentes des nôtres?

3.2.4 Des fausses pistes.

Certains item du test présentent à côté de l'image de la bonne réponse, des dessins qui, par leur signification ou par la consonance de leur nom avec celui de la réponse exigée mettent les enfants sur de fausses pistes. Ainsi, à côté de l'outil on trouve l'image d'un "tire" que deux enfants cochent; à côté du voilier, un cerf-volant et un oiseau; à côté de l'insecte, un indien. Si ces images "distrayantes" comme les appellent les constructeurs et constructrices de test n'avaient pas été présentes, n'aurait-on pas eu une meilleure idée des réussites dont les enfants sont capables?

Pistes.

Essayons-nous de voir ce qui, dans une situation, a pu amener un ou des enfants à ne pas comprendre au lieu de les rendre responsables de leurs erreurs?

3.2.5 Variation dans la langue.

Des item du test se servent de mots qui varient selon les

registres de la langue: bain/baignoire, robinet/champlure. Le test ne reconnaît pas aux enfants la possibilité d'avoir un mot différent pour désigner une même réalité. Cette approche est contraire à celle proposée à l'égard du langage des enfants du pré-scolaire.

"Il ne s'agit pas de recourir à la correction de la langue définie comme une intervention qui vise à éliminer un mot de la langue parlée de l'enfant pour lui substituer un autre mot à signification équivalente. Corriger un enfant qui dit tire en lui affirmant qu'il parle mal et que le seul mot correct est pneu équivaut à nier l'expérience qu'il a déjà de la langue et qui ne fera que se confirmer de plus en plus par la suite. Il entend des gens dire tire, d'autres dire pneu et d'autres dire roue. L'obliger à choisir un de ces trois mots comme la seule forme correcte contredit son expérience de la langue. Ceux qui emploient tire ou roue dans son environnement continueront à le faire et il sera lui-même souvent porté à employer ces mots. Comment peut-il tirer profit d'un enseignement qui lui dit qu'un seul de ces trois mots est approprié?" (1)

---

1. PAGE, M. (1981). Le langage au préscolaire, Québec, MEQ. D.G.D.P., p. 18.

Pistes

- Valorisons-nous les mots d'un registre de la langue aux dépens des autres?

- Permettons-nous aux enfants de vivre des situations où c'est le contexte de la communication qui pourra leur permettre d'entendre et ensuite, si nécessaire, d'utiliser les mots des divers registres de la langue?

3.2.6 Les mots "précis".

A 5 ou 6 ans, et cela durera encore, les enfants sont en train de maîtriser la langue et leur réalité. Ils et elles connaissent souvent des objets dont ils ne peuvent donner le nom. L'emploi de définitions qui indiquent l'usage qu'on fait de l'objet leur permettra de se faire comprendre. Ainsi pour malaxeur, ils et elles utilisent "affaire pour faire des gâteaux", "affaire pour brasser"; pour ventilateur, "affaire pour faire de l'air", "moulin pour faire du vent". En utilisant le mot "précis", le test ne tient pas compte de ce que les enfants savent des objets et de leur langue (ils et elles peuvent faire des définitions compréhensibles).

Bien sûr, il peut être utile aux enfants d'apprendre à utiliser des mots uniques au lieu d'employer des périphrases, mais ce n'est sûrement pas en exigeant qu'ils produisent ces mots alors qu'ils ne le peuvent pas qu'on les y aidera.

Pistes

- Valorisons-nous les expressions que les enfants utilisent déjà avant d'exiger d'eux et d'elles des termes plus précis?
- Leur laissons-nous voir que nous les comprenons, que nous suivons leur conversation même si ils ou elles n'utilisent pas toujours le mot juste?
- Quand nous introduisons un mot plus juste, exigeons-nous que les enfants le reprennent immédiatement?

3.2.7 Une seule chance.

C'est bien là un des aspects les plus odieux du test: demander aux enfants, à un moment précis, de donner une bonne réponse.

Ils et elles ne peuvent être distrait-e-s, fatigué-e-s, etc ... Quand on regarde les réponses que les enfants ont fourni aux vignettes et au test non-standard, on se rend compte que leurs réponses peuvent varier beaucoup d'une situation à l'autre.

Pistes

- Donnons-nous aux enfants la chance de se reprendre, d'apprendre?
- Basons-nous nos observations des enfants sur des situations uniques?

4. COMMENT LES ENFANTS ONT PROCÉDÉ POUR RÉPONDRE AU TEST

Dans l'étape non-standard de la recherche, les enfants faisaient le test individuellement. Une fois que leur questionnaire était complété, nous revenions sur chacun des item avec eux et elles et nous leur demandions: "Pourquoi as-tu fait ton X là?", "Comment as-tu fait pour le savoir?" Nous voulions par leurs réponses cerner un peu mieux comment ils et elles avaient procédé pour résoudre le test.

On peut d'abord dire que les enfants n'ont pas procédé au hasard pour répondre au test. Ils et elles se sont donné une compréhension du mot proposé et ont choisi l'image qui leur semblait lui correspondre.

Les enfants du P et de la PB ont cependant réagi différemment aux questions posées. La plupart des enfants du P ont donné à peu près la même réponse à nos questions pour les 14 item du test. Les enfants de la PB ont formulé différentes réponses pour chacun des item et ont souvent fait appel à leur expérience ou à des détails des images dans leurs justifications.

"Tu me l'as demandé. J'ai regardé. Je l'ai fait."

Un certain nombre d'enfants ont fait à peu près la même réponse aux 14 item. On retrouve ces réponses au tableau 2.

On peut d'abord noter que 10/14 enfants du P font ce type de réponse contre seulement 2/8 enfants de la PB.

Quand on demande à ces enfants "pourquoi ils ont fait leur X là?", plusieurs répondent "parce que tu me l'as dit". A la question "comment tu as fait pour le savoir?" ils et elles répondent souvent: "J'ai regardé les images". Ces réponses nous font voir comment ils et elles ont vécu la situation de test: on leur a demandé de faire une croix. Il n'y a pas grand chose d'autre à dire là-dessus pour eux et elles.

Ces enfants n'ajoutent pas de détails à leurs réponses, sauf un (1) qui dit à propos de l'aquarium, "parce qu'il y avait des petits poissons dedans". Ils ne réfèrent pas non plus à leur expérience personnelle, sauf un (16) qui signale: " mon père, il m'apprend beaucoup de choses".

TABLEAU II: RÉPONSES DES ENFANTS À L'ÉTAPE "JUSTIFICATIONS" DU TEST NON-STANDARD. RÉPONSES SANS DÉTAIL NI RÉFÉRENCE À L'EXPÉRIENCE.

ENFANTS	
5	"Je sais pas"
2	"Tu m'as dit de mettre mon X sur le ... ou la ..." "Parce que j'ai compris dans mes oreilles" (item 1) "Avec mes oreilles" (item 2 à 14).
3	"Parce que tu m'as demandé de le faire là. Parce que je l'ai déjà fait" (item 1 à 5) "Parce que tu m'as dit là" (item 6 à 14).
12	"Parce que tu as dit un ..." "Parce que tu me l'as dit"
4	"Parce que tu l'as dit là" "Parce que je les ai regardé" (item 1) "Parce que tu me l'avais demandé, Parce que tu l'as dit" (item 2 à 14)
14	"Parce que c'est un ..." "Parce que j'ai regardé"
10	"Parce que tu m'as dit de le mettre là" "Parce que tu m'as dit le nom" (item 3: ajoute "parce que je le savais"; item 4 à 14: ajoute "puis je l'ai vu")
15	"Parce que je savais que c'était là (item 2 à 5) "Parce qu'il y avait rien qu'à regarder" (item 2 à 14) "Par le nom" (item 9, 12, 14)
1	"Parce que je le savais que c'était un ..." "Parce que ça ressemblait" (item 10: ajoute "parce qu'il y avait des petits poissons dedans").

16 "Parce que c'est un ..."
"Parce que je connais ça" (item 2, 3, 8, 9, 10, 13)
Item 2: ajoute "puis ça je connais pas ça (briquet), puis ça je le connais (sifflet) puis ça je le savais que c'était l'autre affaire.
Item 3: ajoute "Mon père, il m'apprend beaucoup de choses.

k "Parce que c'est là que tu m'as demandé de le faire"
"J'ai regardé les images"

j "Parce que tu m'as demandé de faire un X sur ...
(item 3, 5, 8, 10 à 14)
"J'ai regardé les images puis je l'ai trouvé"
(item 5, 6, 7, 8) "Parce que je connais ça"
(item 10, 11, 12, 13, 14).

Détails et expériences

On trouvera au tableau 3 les réponses des enfants qui ont ajouté des détails et référé à leur expérience. Les enfants de la PB donnent davantage ce type de réponse que ceux du P.

Allons-nous conclure qu'ils s'expriment mieux, davantage, en général?
Allons-nous dire qu'ils et elles sont plus éveillé-e-s? en avance? ou même plus intelligent-e-s?

Ce serait vite sauter aux conclusions, comme les résultats du test peuvent nous y amener...

On peut aussi faire d'autres hypothèses:
-il est possible que les enfants du P vivent peu d'expérience à relier aux images proposées:

a) parce que ce sont des images et non des situations réelles.
b) parce que ces images ont peu de rapport avec ce qu'ils ou elles vivent: ce ne sont pas tous les enfants qui ont vu des voiliers avec les jumelles de leur père...

- il est possible qu'ils et elles ne voient pas que la question qu'on leur pose pourrait les amener à parler d'eux. Ils et elles ne se situent pas d'emblée à un niveau de familiarité tel avec le recherchiste qu'ils et elles puissent parler de leur vie. Ce n'est pas de ça qu'il est question. De la même façon, il ne leur semble peut-être pas utile de mentionner les détails des images même s'ils et elles les connaissent.

Quant aux enfants de la PB, ils et elles ont en général plus d'expérience personnelles dont il leur est possible de parler. Les détails de certaines images leur sont mieux connus et ces enfants les mentionnent volontiers. Ils et elles se sentent aussi mieux assurés dans cette situation de questionnement: ils savent que ce qu'ils vont dire sera bien accueilli, que l'on s'attend à ce qu'ils et elles parlent.

TABLEAU 3: RÉPONSES DES ENFANTS À L'ÉTAPE "JUSTIFICATIONS" DU TEST NON-STANDARD. RÉPONSES AVEC DÉTAILS ET RÉFÉRENCE À L'EXPÉRIENCE.

13 Réponse - type: Parce que c'est un ...
Parce que j'ai regardé toutes les images.

ajoute des détails:

3 (marteau): "puis il faut coller des clous avec ça"

4 (malaxeur): "puis ça c'est pour faire du gâteau"

6 (chinois): "puis ça mange"

7 (hibou): "puis ça ça vit dans la forêt"

9 (ventilateur): "quand on a trop chaud, faut faire marcher ça"

11 (voilier): "puis ça va dans l'eau"

12 (radis): "puis ça va dans la terre"

6 Réponse-type: "Parce que t'avais dit: fais un X sur ..."

Item 6, 9, 11, 13, 14: ajoute "Parce que j'en vois des fois."

Réfère à son expérience:

1 (livre): "Parce que j'en lis beaucoup"

3 (marteau): "Parce que mon père se sert d'un marteau des fois, presque toujours"

4 (malaxeur): "Puis je connais ça. Ma mère en a un".

8 (robinet): "Parce que chez-nous, j'en ai un"

10 (aquarium): "Parce que j'en ai un petit aquarium"

12 (radis): "Parce que avant j'avais un jardin puis c'est rendu un garage. Avant on semait des radis."

11 Réponse-type: "Parce que c'est un ... puis les autres c'est pas des ..."

ajoute des détails:

5 (baignoire) "Parce que de l'eau, puis ça ... pas d'eau"

8 (robinet): "Parce que ça c'est un évier qui donne de l'eau, puis ça ça donne pas d'eau"

9 (ventilateur): "Parce que ça donne du vent puis ça ça donne pas de vent"

10 (aquarium): "Parce qu'il y a des poissons"

11 (voilier): "Parce que ça va sur la mer puis ça ça va pas sur la mer"

8 Réponse-type: "Parce que c'est un ... J'ai regardé"

item 2: "Je pensais que c'était la réponse"
item 9: "Parce que c'était la bonne réponse"

ajoute des détails:

4 (malaxeur): "Parce que ça brasse"

6 (chinois): "Puis il a les yeux pareils comme un chinois"

10 (aquarium): "J'ai regardé s'il y avait des poissons dedans"

12 (radis): "Puis j'ai vu que ça avait une queue, puis c'est bon, puis ça part du jardin"

13 (iglou): "Puis j'ai vu qu'il y avait de la neige autour, puis que c'était fait en neige"

14 (insecte): "J'ai regardé si ça avait des ailes"

E Réponse-type: "Parce que c'était un ...
"Parce que j'ai regardé toutes les images puis je savais que c'était un ... ou ici"

item 1, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13).

Autres réponses:

1 (livre): "Parce que tu as dit que c'était un livre puis j'ai mis un X sur le livre"

2 (fanal): "Parce que je savais que c'était là qu'il faut mettre le X"

7 (hibou): "Parce que ça s'appelait un hibou. Parce qu'un hibou c'est comme ça. J'ai deviné"

9 (ventilateur): "Je sais par son nom"

ajoute des détails:

3 (outil): "Parce que c'était un outil puis ça c'était un outil. Parce que c'était un marteau".

10 (aquarium): "Puis quand j'ai vu des poissons je savais que c'était un aquarium"

14 (insecte): "Parce qu'un insecte ça a des ailes puis je savais que c'était un insecte."

B Réponse-type: "Parce que c'est un ..."

Réfère à son expérience:

3 (outil): "Parce que mon père il a un marteau puis c'est pareil comme ça"

4 (malaxeur): "Parce que ma mère en a une mixette, puis elle est pareille. Ca fait que je savais que c'était une mixette"

5 (baignoire): "Parce qu'on a une baignoire puis elle est presque pareille"

6 (chinois): "Parce qu'une fois on est allé manger là. Puis je le savais. J'ai vu un chinois pareil comme lui"

ajoute des détails:

2 (fanal): "Parce qu'avant ils avaient ça pour s'éclairer"

9 (ventilateur): "Parce que je voyais les rouleties puis ça faisait du vent"

10 (aquarium): "Parce que j'ai vu les petits poissons puis je savais que c'était un aquarium"

11 (voilier): "Parce que ça a des voiles"

13 (iglou): "Ca a tout des petits blocs. Parce que je voyais que c'était tous des petits morceaux puis il y avait un trou pour entrer"

14 (insecte): "Parce que je voyais que ça a beaucoup de pattes puis c'est un peu sale"

indique l'élimination:

1 (livre): "Parce que j'ai vu que c'était pas le livre, ça c'était pas le livre, ça c'était pas le livre, c'était ça le livre" (même chose pour 2 (fanal), 7 (hibou), 8 (robinet).

H Réponse-type: "Parce que c'est un ..."

ajoute (item 5, 6, 7) "Parce que on avait fait un X dessus"

ajoute des détails:

1 (livre): "Parce qu'il y a des images"

2 (malaxeur): "Parce que ça c'est pour battre des oeufs"

10 (aquarium): "Il y a des poissons dedans"

11 (voilier): "Ca vole sur l'eau"

13 (iglou): "Ca va sur la neige. Parce qu'il y a juste ça sur un iglou; il y a juste ça, ici, la porte"

14 (insecte): "Ca marche. Parce que c'est pas pareil comme les autres choses"

C Réponse type "Parce que tu m'as dit de mettre le X sur ..."

ajoute des détails:

3 (marteau): "Un marteau, c'est un outil"

4 (malaxeur): "Parce que ça, c'est les batteurs"

6 (chinois): "Parce qu'il a les yeux comme un chinois"

7 (hibou): "Parce que ça vole puis ça a des plumes"

8 (robinet): "Parce que ça fait bouillir de l'eau"

9 (ventilateur): "Parce que ça fait du vent"

11 (voilier): "Parce que ça a des voiles"

12 (radis): "Parce que ça a des feuilles"

13 (iglou): "Parce que ça a des carrés puis une porte"

D Réponse-type: "Parce que tu m'as dit de mettre un X sur ..."

Réfère à son expérience:

1 (livre): "Parce que chez-nous il y a beaucoup de livres. Il y a une grande bibliothèque. Il y a beaucoup beaucoup de livres. Puis je sais que c'est fait comme ça"

3 (outil): "Parce que c'est un marteau. Puis mon père il a deux marteaux."

4 (malaxeur): "Parce que ma mère en a un. Elle en a déjà eu deux"

5 (baignoire): "Parce que chez-nous on en a une. Puis dans toutes les maisons il y en a une"

6 (chinois): "Parce que mon père il m'a dit que les chinois ont des écoles comme nous autres"

8 (robinet): "Parce qu'il y en a un chez-nous puis ça fait longtemps que je le sais"

9 (ventilateur): "Parce qu'il y en a un chez ma tante. Puis ça porte pas d'autre nom"

10 (aquarium): "Parce que mon père en a un. Puis je sais comment ça s'appelle, puis ça fait longtemps que je le sais"

11 (voilier): "Parce que j'en vois des fois sur l'eau avec les jumelles à mon père"

12 (radis): "Parce qu'il y a un jardin chez ma tante. Parce qu'il y en a chez ma tante"

14 (insecte): "Parce que mon père a un livre d'insectes"

ajoute des détails:

13 (iglou): "Parce que c'est l'hiver. Je sais comment ça s'appelle mais je n'en ai jamais vu"

G

1. Parce que c'est là qu'on le mettait.

   Parce que j'ai regardé toutes les images puis je me suis dit que c'était celui-là.

2. Parce que je pensais que c'était la bonne réponse.
3. Parce que c'était la bonne réponse. Tu as dit "outil": J'ai mis mon X là (sur le pneu). Je l'ai fait avec mes doigts.
4. Parce que c'était la bonne réponse. Parce que tu as dit: "Fais un X sur le malaxeur."
5. Parce que tu as dit de faire un X sur la baignoire. Parce que c'est comme ça (la montre).
6. Parce que tu as dit de faire un X sur le chinois.
7. Hibou? Je m'en souvenais.
8. Je m'en souvenais aussi.
9. Parce que je l'avais la réponse.
10. Parce que c'était la bonne place pour le mettre.
11. Le voilier? Parce que c'était la bonne réponse. Je savais ça.
12. Le radis? Parce que je savais.
13. Parce que c'était la bonne place.
14. Parce que je sais que c'était la bonne place.

La situation de test amène donc des réactions différentes chez les enfants selon leur origine sociale. On peut par ailleurs remarquer que plusieurs situations scolaires ressemblent à la situation de test. Si, en tant qu'enseignantes, nous valorisons le langage en soi, nous risquons de marginaliser les enfants de milieux populaires puisque ce sont eux et elles qui se refusent davantage à parler de n'importe quelle situation, surtout fictive, à parler en référant à leur expérience, c'est-à-dire, à trouver d'une façon ou d'une autre des liens entre ce qu'on leur propose et ce qu'ils et elles vivent de semblable, à parler en ajoutant des détails. Quand nous sommes porté-e-s à dire d'un enfant qu'il ou elle "parle peu", "s'exprime rarement", il faudrait peut-être nous interroger sur les situations qui nous amènent à porter ces jugements: avons-nous valorisé les réponses de ces enfants? avons-nous proposé des contenus qui leur parlent? attendons-nous un seul type de réponse? trouvons-nous une réponse plus intéressante simplement parce qu'elle est plus longue?

ANNEXE I : ORDRE DE DIFFICULTÉ DES ITEM

Le tableau quatre (4) représente les taux de réussite des enfants de la bourgeoisie et petite bourgeoisie (PB) et de ceux du prolétariat (P) qui ont passé le test lors de la phase I de l'étude. A partir de ces taux de réussite nous avons ordonné les item selon leur difficulté: ainsi le fanal qui est l'item le plus échoué pour les deux groupes est le plus difficile alors que le livre est le plus facile. Nous avons ensuite catégorisé les item d'après leur difficulté; les quatre item les mieux réussis sont classés comme faciles, les quatre les plus échoués sont classés comme difficile et les 6 autres item sont considérés de difficulté moyenne.

TABLEAU 4 : ORDRE DE DIFFICULTÉ DES ITEM

ITEM	TAUX DE RÉUSSITE		ORDRE DE DIFFICULTÉ		CATÉGORIE		
	NPB	P	NPB	P	NPB	P	
1. livre	100 %	99.1%	14	14	facile	facile	NS
2. fanal	55.9%	47.8%	1	1	diffic.	diffic.	NS
3. outil	93.8%	93.7%	11	12	facile	facile	NS
4. malaxeur	86.5%	83.9%	4	10	diffic.	moyen	NS
5. baignoire	86.7%	75.6%	5	6	moyen	moyen	S
6. chinois	75 %	54.5%	2	2	diffic.	diffic.	S
7. hibou	98.4%	95.5%	13	13	facile	facile	NS
8. robinet	91%	78.5%	7.8.9.	8	moyen	moyen	S
9. ventilateur	89.1%	72.9%	6	4	moyen	diffic.	S
10. aquarium	94.6%	88.1%	12	11	facile	facile	NS
11. voilier	91.4%	79.6%	7.8.9.	9	moyen	moyen	S
12. radis	91.4%	78.3%	7.8.9.	7	moyen	moyen	S
13. iglou	92.2%	75.4%	10	5	moyen	moyen	S
14. insecte	83.4%	68.1%	3	3	diffic.	diffic.	S

CHAPITRE III

LES OBSERVATIONS EN CLASSE

LES OBSERVATIONS EN CLASSE

Nous avons vu que dans la situation de test, les enfants doivent donner une bonne réponse à une question posée; cependant, dans le langage quotidien, les enfants n'apprennent pas seulement à donner une "bonne" réponse, ils et elles apprennent à se situer dans un groupe, à donner leurs idées, leurs opinions sur un sujet donné, à bâtir leurs places dans le temps et dans l'espace. Le langage dans un groupe se développe. Il devient communication.

LES OBJECTIFS DE L'OBSERVATION EN CLASSE

Les buts de cette partie de la recherche ne sont pas d'analyser l'aspect linguistique du langage des enfants à savoir le mode du verbe employé, l'ordre des mots, les pauses, les silences, ni d'évaluer les comportements langagiers des enfants en fonction de la "norme" mais :

1° d'observer surtout ce qui se passe au niveau du développement du langage communication chez deux groupes d'enfants en situation de grands groupes et de petits groupes en activités de maternelle.

Ces groupes d'enfants vivent des rapports avec l'enseignante, chacun individuellement et en tant que groupe, et vivent des rapports entre eux et elles à l'intérieur du groupe;

2° d'analyser les interventions pédagogiques qui permettent le développement des pratiques langagières dans le sens de l'acquisition du pouvoir de la parole chez tous et toutes les enfants des deux groupes de maternelle;

3° de faire ressortir comment ces interventions parfois peuvent être poursuivies ou transformées.

COMMENT NOUS AVONS PROCÉDÉ

Nous avons enregistré les activités suivantes chez deux groupes de préscolaire de deux écoles de deux villages différents :

Une causerie sur un sujet donné;
Une évaluation de groupe sur des activités;
Un cercle magique;
Une activité de langage proprement dite;
Une présentation de pièces de théâtre;
Une présentation des réalisations des enfants faites en ateliers.

Nous avons analysé :

- premièrement les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants au cours de ces six activités;
- deuxièmement les interventions pédagogiques qui permettent l'organisation du pouvoir de la parole.

L'analyse des manifestations du pouvoir de la parole a fait ressortir les six catégories suivantes :

- le pouvoir de la parole au niveau de la communication;
- le pouvoir de la parole dans le temps;
- le pouvoir de la parole dans l'espace;
- le pouvoir de la parole dans le choix des apprentissages, au niveau du contenu et de l'expression de ce contenu;
- le pouvoir de la parole au niveau de la gestion;
- le pouvoir de la parole au niveau de l'évaluation.

L'étude des interventions pédagogiques observées concernant le pouvoir de la parole a permis d'identifier des moyens susceptibles de développer ce pouvoir et d'inventorier des possibilités de poursuivre et de transformer ces interventions.

L'analyse de l'ensemble des observations a permis de proposer un instrument didactique concernant l'organisation du pouvoir de la parole. Des pistes de questionnement ont été élaborées afin de permettre à chaque enseignante ou enseignant d'observer la répartition du pouvoir de la parole dans sa classe et d'analyser ses interventions dans le but de favoriser le développement du pouvoir de la parole chez tous et toutes les enfants.

Dans ce travail les illustrations de la situation observée proviennent principalement de l'activité intitulée :
Ateliers et présentation des réalisations des enfants .

Le thème de cette activité : l'apprentissage des notions du chaud et du froid.

Le déroulement de cette activité: les enfants se regroupent et discutent de la température de la journée, suite à cette discussion, l'enseignante propose trois ateliers : le découpage dans les catalogues d'objets chauds et froids, le coloriage de thermomètre indiquant la chaleur selon la hauteur coloriée, des jeux d'associations sous forme de plaquettes de bois.

Suite au travail en ateliers, les enfants doivent par équipe présenter leurs travaux au groupe.

Une façon de présenter est proposée à la première équipe par l'enseignante. En effet, les enfants qui ont découpé des objets chauds et froids dans le catalogue doivent coller leurs objets soit sur un carton bleu si l'objet est chaud, soit sur un carton rouge si l'objet est froid. Ainsi donc, tout le groupe participe à l'apprentissage du chaud ou du froid.

Pour ce qui est des deux autres équipes les enfants expliquent seulement ce qu'ils ou ce qu'elles ont fait: "j'ai colorié le thermomètre jusqu'en haut parce qu'il faisait chaud, jusqu'en bas parce qu'il faisait froid," etc... La troisième équipe qui faisait des jeux d'associations avait à expliquer les règles d'association ou de non-association.

Les résultats des observations

Pour chaque catégorie ressortie au niveau de l'analyse (par exemple, le pouvoir de la parole au niveau de la communication) nous présentons les résultats de la façon suivante:

1- La définition du pouvoir de la parole au niveau de la communication.

2- Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée.

3- Des pistes de questionnement permettant d'observer le partage du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques pouvant le favoriser.

1. LE POUVOIR DE LA PAROLE AU NIVEAU DE LA COMMUNICATION

1.1 Définition du pouvoir de la parole au niveau de la communication.

Le pouvoir de la parole au niveau de la communication se développe dans toutes les activités et projets réalisés à l'intérieur du groupe-classe. Pour développer son pouvoir de la parole il faut avoir des possibilités de parler, de dire son opinion, ses idées, ses sentiments, ses contrariétés, ses oppositions, ses questions et ses certitudes à d'autres personnes; il faut le dire en grand groupe et en petits groupes de façon constante. La parole est un outil d'existence en tant qu'individu et individue et la parole est aussi un outil pour se situer par rapport au groupe. Avoir la parole, prendre la parole, partager la parole, ça s'apprend.

Le pouvoir de parole n'a pas été développé de la même façon et également chez tous et toutes les enfants. L'école a un rôle à jouer dans l'apprentissage du pouvoir de la parole et dans sa répartition.

1.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée

Lors de la présentation des activités d'ateliers par les enfants, l'analyse des interventions de l'enseignante révèle que celle-ci veut développer le pouvoir de la parole chez les enfants et que le contenu apporté par les enfants est très important. C'est ainsi qu'elle dit au début de l'activité;
" Faut prendre le temps de présenter nos choses. Faut pas se presser parce que c'est beau ce qu'on fait, ceux et celles qui veulent aller à la toilette avant peuvent le faire parce que si on sort pendant l'activité, on ne voit pas ce que nos amis ont fait puis c'est de valeur."

Les enfants sentent que ce qu'ils ou elles ont à dire est important et ils et elles développent ainsi le pouvoir de la parole. Cependant, tout au cours de l'activité, même si tous et toutes les enfants ont présenté leurs réalisations quelques enfants ont pris plus la parole que d'autres.

Ainsi, bien qu'il soit le troisième de la première équipe, Serge parle plus longtemps que Sophie parce que c'est un enfant

qui vient de milieu aisé et qui a développé le pouvoir de la parole chez lui contrairement à Sophie qui vient de milieu populaire, Serge s'impose et son discours est plus écouté. De plus, vers la fin des présentations, des enfants parlent peu parce que le temps passe et l'enseignante doit intervenir pour terminer l'activité.

Pour une meilleure répartition du pouvoir de la parole il faut de valoriser le discours de tous et toutes les enfants en prenant conscience que ce pouvoir n'est pas égal chez tous et toutes. De plus, il est essentiel de tenir compte du temps afin que le discours soit important jusqu'à la fin.

Le développement du pouvoir de la parole par l'enseignante se révèle dans l'intervention suivante: lors de la présentation, l'animation de l'enseignante permet à six enfants sur neuf de donner différentes réponses à la question: une mitaine est-elle chaude ou froide?

Les enfants discutent et nuancent leurs idées: " on pourrait la mettre ici... Qu'est-ce qu'on va faire? Elle pourrait aller là (sur le carton rouge) ou elle pourrait aller là, (sur le carton bleu) ça dépend... si elle est dehors avec la neige

ben là elle est froide... mais quand on a nos mitaines dans nos mains, nos mains y sont... chaudes...". Lina dit: ah ben c'est Valérie qui va décider et l'enseignante demande à Valérie où tu décides de la mettre?

Nous voyons que toute une dynamique se crée dans le groupe et que les enfants peuvent prendre la parole. Apprendre à nuancer et à ne pas donner une seule bonne réponse comme aux tests, c'est important.

1.3 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole au niveau de la communication.

- Qui prend la parole ?
- Est-ce que ce sont souvent les mêmes enfants qui prennent la parole pour s'adresser au groupe?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui s'adressent directement à leur enseignante?
- Est-ce que ce sont seulement les enfants qui veulent parler , qui parlent ou présentent leurs travaux au groupe?
- Est-ce que certaines ou certains enfants enlèvent la parole à celui ou à celle qui présente?
- Est-ce que ce sont seulement certains et certaines enfants qui donnent leurs commentaires face aux présentations des autres enfants?

- Lui laissent-ils ou lui laissent-elles sentir que la présentation ou ce qu'il dit et ce qu'elle dit est sans intérêt?
- Envers quels ou quelles enfants de quelles classes sociales ou de quel sexe font-ils ou font-elles ces interventions?

1.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques au niveau de la communication

- A qui s'adresse l'enseignante? à tous et toutes les enfants ou à certains et certaines enfants?
- Intervient-elle pour donner la parole à tous et à toutes les enfants?
- L'enseignante intervient-elle pour donner la parole à ceux et celles qui l'ont moins souvent?
- Intervient-elle lorsque certains et certaines enfants accaparent la parole i.e. coupent les autres, rient des autres ou disent que leurs interventions sont sans intérêt ou fausses?
- Valorise-t-elle les interventions de tous et toutes les enfants?
- Discute-t-elle avec le groupe de la répartition du pouvoir de la parole, de son but, de ses effets, de sa réalité dans la classe?
- Quels moyens se donne le groupe pour que le pouvoir de la parole soit réparti?

2. LE POUVOIR DE LA PAROLE DANS LE TEMPS

2.1 Définition du pouvoir de la parole dans le temps

A l'intérieur d'un groupe classe, la parole se prend mais pas de la même façon et également par chacun et chacune des membres du groupe. Apprendre à parler c'est important, mais apprendre à laisser parler l'est tout autant. Il est nécessaire de travailler à la répartition temporelle du pouvoir de la parole dans un groupe.

Comme la situation réelle n'est pas égalitaire, certains et certaines enfants ayant eu la pratique et le pouvoir de la parole beaucoup plus que d'autres, il est essentiel de se donner des moyens en groupe pour que la parole soit répartie dans le temps selon la quantité des interventions, la durée des interventions et l'ordre des interventions.

2.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée

Lors de l'activité présentation des ateliers par les enfants, nous avons analysé la répartition du pouvoir de la parole dans le

temps. Le groupe fonctionne de la façon suivante:
Tous et toutes les enfants présentent ce qu'ils ou elles ont fait. C'est très intéressant pour l'acquisition de la parole dans le temps dépendant de l'activité et du temps de parole.

La première équipe composée de trois enfants a parlé pendant 11 minutes 29 secondes; la première enfant a occupé 5 minutes 41 secondes de ce temps. La deuxième enfant 2 minutes 20 secondes et le troisième 3 minutes 28 secondes. La deuxième équipe composée de trois enfants ont présenté 4 minutes 53 secondes en tout. La première enfant a parlé 2 minutes 20 secondes, la deuxième 37 secondes et le troisième 1 minute 56 secondes; la troisième équipe a parlé en tout 2 minutes 9 secondes; les enfants se sont répartis ce temps assez rapidement sentant de par les interventions de l'enseignante: (on ne passera pas tous les jeux, ça va être trop long) qu'il ne restait pas beaucoup de temps.

Il se peut que cette répartition ait été voulue par l'enseignante pour donner plus de temps à certains ou certaines enfants qui en avaient besoin de développer le pouvoir de la parole. Par exemple, la première a parlé 5 minutes 41 secondes,

c'est une enfant qui a besoin de pratiquer la parole, elle faisait partie de celles qui avaient été absentes la semaine précécente, d'ailleurs c'est l'enseignante qui a choisi cette équipe pour parler la première et cette enfant à l'intérieur de l'équipe. Il se peut aussi que cette intervention ayant été voulue, le reste du temps n'a pas été controlé: la dernière équipe n'a vraiment pas eu grand temps. 2 minutes 9 secondes sur 18 minutes 31 secondes qu'a duré l'activité. C'est d'ailleurs ce qui arrive généralement lorsque le temps n'est pas planifié, les dernières interventions doivent être courtes, compte-tenu du temps qui reste et de l'attention à soutenir.

Des interventions pédagogiques pourraient faire que le groupe se donne les moyens de répartir la parole, ex.: chaque équipe a cinq minutes et à l'intérieur tel ou telle enfant parle tant de minutes (pas nécessairement le même temps) et parle le premier ou la première tout le groupe étant conscientisé que certaines et certains enfants doivent acquérir plus que d'autres des pratiques langagières.

De plus, ce partage du pouvoir de la parole peut être planifié à plus long terme au niveau d'un mois, par exemple: au cours de ce mois chaque équipe commence les présentations la première à tour de rôle, etc...

L'important, c'est la prise de conscience par le groupe du partage du pouvoir de la parole dans le temps et que ce soit accepté et pratiqué par celui-ci.

2.3 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole dans le temps

- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui prennent la parole souvent ?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui prennent plus de temps pour parler, par exemple, pour présenter leurs travaux, dire leurs idées (cercle magique, causerie)?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui parlent les premiers et les premières parce qu'ils ou elles le demandent?
- Est-ce que certains et certaines enfants n'ont jamais le temps de parler ou ont peu de temps, se sentent bousculés et bousculées par le groupe et n'ont pas le pouvoir de s'imposer?

2.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques concernant la répartition du pouvoir de la parole dans le temps

- L'enseignante intervient-elle pour réduire le temps de parole de ceux et celles qui l'ont toujours ou le plus souvent ?
- Comment intervient-elle? Ex.: En faisant des tours de table et en choisissant les premiers ou les premières enfants qui en ont besoin ?

- Est-ce que les enfants lèvent la main et l'enseignante choisit au hasard ou bien en voulant répartir la parole ?
- Lors d'apprentissages nouveaux, l'enseignante intervient-elle plus longtemps auprès de ceux et celles qui ont le plus de difficultés?
- Est-ce que le temps alloué est déterminé afin d'éviter que les premiers et les premières parlent trop longtemps et que les derniers et les dernières n'aient plus le temps?
- Est-ce que le groupe s'est posé la question concernant la répartition de la parole dans le sens que cette répartition ne veuille pas nécessairement dire que tous les enfants parlent le même temps mais plutôt que ceux et celles qui ont moins de pratique de la parole aient plus de temps, parlent en premier pour équilibrer le pouvoir de la parole?

3. LE POUVOIR DE LA PAROLE DANS L'ESPACE

3.1 La définition du pouvoir de la parole dans l'espace

Le pouvoir de la parole est relié au pouvoir de l'espace. Les personnages qui se sentent chez-elles ont plus de pouvoir que celles qui sont mal à l'aise à un endroit. Si nous prenons notre propre expérience, nous constatons que si ça fait plusieurs fois que nous prenons l'avion nous connaissons les routines et nous nous sentons plus à l'aise; de plus, nous remarquons facilement la différence de comportement si nous accompagnons des personnes qui font un voyage pour la première fois et si nous transmettons les informations d'avance ou sur le moment à ces personnes, elles se sentent déjà mieux.

A l'école, c'est la même situation qui se produit, des enfants s'y sentent chez-eux et chez-elles. Nous voyons, par cet exemple, que le pouvoir de l'espace s'acquiert par la pratique.

D'autres enfants se sentent mal à l'aise à l'école, jusqu'à ne plus vouloir y aller, à avoir mal au ventre, à avoir la grippe ... à s'absenter.

Souvent ces absences sont interprétées comme une non motivation de la part des enfants, alors qu'elles pourraient être analysées comme un non pouvoir de l'espace dans le sens d'un malaise d'être à un endroit, à une école loin de leur réalité.

A ce pouvoir de l'espace est relié le pouvoir de la parole. Ces mêmes enfants qui se retrouvent chez-eux et chez-elles à l'école disent ce qu'ils ou elles pensent, organisent l'espace, suggèrent les activités, etc,... Au contraire les enfants qui sont en retrait, en arrière ou écartés volontairement par les enseignantes et les enseignants ou qui s'absentent, parlent peu, suivent le groupe et ne développent pas le pouvoir de la parole.

Ce pouvoir de l'espace s'est acquis par la pratique d'avoir sa place depuis sa naissance, d'avoir sa place par la place que ses parents ont dans le milieu social où ils vivent, par la pratique d'avoir sa place culturellement parce que les apprentissages que ces enfants ont fait à la maison sont les mêmes que l'école valorise.

Ce pouvoir de l'espace relié au pouvoir de la parole se pratique et peut être partagé en autant qu'il y a des interventions dans le sens du partage de ce pouvoir. Il faut que des enfants prennent moins de place et acceptent d'en prendre moins afin que d'autres puissent prendre celle qui leur revient.

3.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée

Lors du début des activités, le groupe accueille deux enfants qui reviennent à l'école après une semaine d'absence. Nous observons que certains enfants et certaines enfants s'absentent plus que d'autres. Trois enfants venant de milieux populaires sont absents depuis une semaine.

Lors de la causerie du matin, des interventions pédagogiques sont faites par l'enseignante pour permettre une réinsertion de deux enfants absentes depuis une semaine. Devant le groupe, elle souligne les retours des deux enfants et leur demande ce qu'elles ont fait durant leur absence, de plus elle demande à Valérie de dessiner la température sur le calendrier parce que ça fait longtemps qu'elle n'est pas venue.

Lors de la causerie, trois enfants de la nouvelle petite bourgeoisie commencent à manifester leur joie de revoir les deux enfants à nouveau à l'école. D'autres enfants suivent cet exemple et leur disent bonjour.

Pouvoir accueillir d'autres enfants, c'est ça le pouvoir de la parole dans l'espace. C'est intéressant ici de voir que plusieurs enfants, à cette occasion, expérimentent le pouvoir de la parole et de l'espace en accueillant personnellement les enfants absentes.

3.3. Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole dans l'espace

- Qui se sent davantage chez-lui ou chez-elle à l'école dans le groupe observé.
- Qui occupe l'espace, prend de la place dans le groupe par le contrôle du matériel, de l'activité?
- Qui occupe l'espace de l'enseignante, de sent plus près d'elle, lui touche pour lui parler, lui parle directement?
- S'il y a un espace réservé pour l'enseignante, est-ce qu'il y a des enfants qui y ont accès, qui utilisent ses crayons, son efface, prennent des feuilles etc.?
- Qui se déplace à l'intérieur de l'école? qui fait les commissions parce qu'ils ou elles ont plus de pouvoir de la parole dans l'espace?
- Qui remplace l'enseignante lorsqu'elle s'absente? Qui contrôle l'espace à ce moment?

- Qui utilise le centre des aires d'activités, confinant les autres dans les coins et recoins, le long des murs. Il y a toujours des enfants en retrait... qui restent à l'écart.
- Dans le vestiaire, qui se déplace facilement, transporte ses vêtements, s'impose dans l'espace restreint, etc...?

3.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques concernant la répartition du pouvoir de la parole dans l'espace

- Accueille-t-elle de façon positive les absents ou les absentes afin qu'ils ou elles reprennent leurs places dans le groupe?
- L'espace de la classe est-il mis à la disposition de tous et de toutes les enfants dans le sens qu'il y a des enfants qui se font dire plus souvent que d'autres " Ne touche pas à cela, c'est à moi..."?
- Tous et toutes ont-il et ont-elles les mêmes permissions de déplacements, ex.: toilettes, boire, prendre le matériel désiré, etc...?
- L'enseignante favorise-t-elle la rotation des tâches qui permet des déplacements à l'intérieur de la classe, aller au bureau de la direction, du ou de la secrétaire, faire des commissions dans d'autres classes, aller chercher le lait au sous-sol, aller voir le ou la concierge, etc...?
- L'enseignante permet-elle davantage aux enfants qui ont le moins, le pouvoir de l'espace de se déplacer plus et de faire verbalement les commissions?
- Donne-t-elle un soutien pour accomplir ces tâches à ceux et celles qui en ont besoin?
- Discute-t-elle avec le groupe de la possibilité que certains et certaines enfants fassent plus souvent les tâches qui demandent de se déplacer et de faire verbalement des commissions pour qu'ils ou elles augmentent leur pouvoir de parole dans l'espace?

- Lorsqu'il y a des renseignements à demander aux enfants dans le sens de savoir s'ils ou elles ont compris, l'enseignante va-t-elle chercher ses questions davantage chez ceux et celles qui en ont de besoin ou se fie-t-elle à ceux et celles qui prennent le plancher et répondent rapidement: " Ca va, c'est facile, y a rien là ...?
- Quels moyens se donne le groupe pour que quelque soit l'activité (causerie, présentation), etc., l'espace soit réparti entre les enfants pour que chaque enfant voit bien, comprenne bien, pour qu'il n'y en ait pas qui se déplace et s'avance de plus en plus vers l'enseignante (quand les enfants sont assis par terre, par exemple) ou occupent des places centrales et qu'ainsi d'autres enfants se retrouvent en arrière et éloignés et éloignées de la discussion?
- Des enfants sont-ils mis en retrait du groupe pour des raisons de discipline (coin, corridor, tapis) empêchant ces enfants d'intervenir dans le sujet. Le retrait empêche-t-il le développement du pouvoir de la parole ?
- Quels moyens se donne le groupe pour que ce pouvoir de la parole dans l'espace soit plus réparti entre les enfants ?

4. LE POUVOIR DE LA PAROLE AU NIVEAU DU CONTENU DES APPRENTISSAGES ET DE LA FACON DE L'EXPRIMER

4.1 Définition du pouvoir de la parole au niveau du contenu et de la façon de l'exprimer

4.1.1 Définition du pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages.

La majorité d'entre nous parle quand un sujet l'intéresse et le concerne. C'est pourquoi il est important à l'école que le contenu des apprentissages ne soit pas sélectif mais intéresse et concerne tous et toutes les enfants afin qu'ils et elles puissent parler.

Le pouvoir de la parole est relié directement au contenu des activités et des apprentissages à l'école. Des enfants prennent la parole et peuvent parler sur les sujets et contrôler l'organisation des apprentissages autour de ces sujets parce que ceux-ci ressemblent à leur vie et à leur réalité. Plusieurs études ont démontré que le contenu scolaire, le discours scolaire est relié au vécu des enfants de milieux aisés. L'école impose à tous et à toutes les enfants un contenu de langage; les messages à comprendre sont sélectionnés, triés, orientés de telle sorte que les

enfants de milieux populaires ne se retrouvent pas dans le langage de l'école.

Les contenus des manuels et des programmes sont rédigés à partir des valeurs, idées et mentalités dominantes de la société qui sont celles des milieux aisés. Les enfants des milieux aisés sont constamment en situation de réussite au niveau des apprentissages parce qu'ils peuvent exercer leur pouvoir de la parole; ils et elles se reconnaissent dans les messages et le type de discours privilégiés à l'école. Lorsque nous trouvons que leur conversation est intéressante, qu'ils ou elles sont capables de s'exprimer sur un sujet ; (commentaires que nous retrouvons dans leur bulletin) nous oublions qu'ils ou elles peuvent le faire parce que les sujets traités à l'école, les conversations qui s'y passent sont ceux de leur milieu. Les enfants de milieux populaires ne prennent pas la parole parce qu'ils ou elles ne se reconnaissent pas à l'école.

Beaudelot et Establet parlent en ces termes du contenu scolaire : " Le discours scolaire ne parle pas aux enfants des classes populaires parce qu'il ne leur parle pas ni d'eux, ni des conditions matérielles d'existence qui sont les leurs, ni de leur expérience concrète de tous les jours: leur rue, leur cité, le travail de leurs

parents, la vie réelle de leurs parents etc...[1] ".

Des interventions pédagogiques peuvent être faites pour que ce pouvoir de la parole relié au contenu des apprentissages soit partagé. En changeant le contenu des apprentissages et du ou des discours scolaires on permet un partage du pouvoir de la parole. Il faut partir de la réalité vécue par la majorité des enfants. Les enfants de milieux populaires sont capables de comprendre les messages si ceux-ci leur ressemblent et parlent de ce qu'ils vivent quotidiennement. Ils et elles sont capables de raconter des faits en autant que l'école ne leur impose pas un type de discours et ne privilégie pas certains faits à raconter au détriment de d'autres.

Partager le pouvoir de la parole c'est donc faire en sorte que tous et toutes les enfants se reconnaissent dans le contenu sur lequel ils et elles travaillent parce que les notions présentées leur paraissent plus immédiates et plus vraies. Ainsi, ils et elles n'ont plus l'impression de travailler à vide sur ce qui ne les concerne pas et deviennent intéressés et intéressées à prendre en main leur propre formation pour s'approprier le savoir.

---

(1) Beaudelot, C. Establet, R., L'école capitaliste en France, Paris, Masperlo, 1971, p. 234.

C'est donc un contenu significatif pour tous et toutes les enfants qu'il faut présenter, un contenu utile qui leur permet de comprendre la réalité et de la transformer dans le sens d'une plus grande égalité. Un contenu qui parle de la réalité et de leur réalité. Tous les enfants vont ainsi développer leur pouvoir de la parole tout au long des apprentissages parce qu'ils vont pouvoir poser des questions, analyser, affermir, comparer, poser des hypothèses, généraliser, évaluer et de plus ils et elles vont être intéressés et intéressées à communiquer le résultat de leurs apprentissages à d'autres.

4.1.2 Définition du pouvoir de la parole au niveau de la façon d'exprimer le contenu des apprentissages.

Pour développer l'acquisition et le partage du pouvoir de la parole chez tous et toutes les enfants, il faut de plus analyser ce qui se passe à l'école concernant la norme du " beau langage", du langage "acceptable". La norme des programmes de français affirme qu'il existe et doit exister un "bon" langage, un langage "correct", un langage " conforme" et d'autre part, qu'à l'opposé, il y a un langage "pauvre", mauvais, "non standard",

" non conforme". Combien de fois n'avons-nous pas entendu à l'école et vu dans les bulletins: vocabulaire pauvre, difficultés à raconter un fait, grande difficulté à donner ses idées, difficulté à utiliser un langage correct. Cette norme du langage de ceux et celles qui occupent une position privilégiée dans le monde du travail et participent aux principales sphères du pouvoir. L'évaluation du langage des enfants à l'école se réfère à cette norme qui devient la norme de l'école pour en arriver à la dévalorisation du langage populaire ou à une valorisation du langage des enfants de milieux aisés.

Le développement du pouvoir de la parole est lié à la conception qu'on se fait du "beau langage". Des interventions pédagogiques sur la façon de s'exprimer, peuvent faire en sorte que tous les enfants sont invités et toutes les enfants sont invitées à s'exprimer et à le faire avec les façons qui leur sont propres. Les enfants de tous les milieux possèdent les instruments conceptuels et linguistiques nécessaires pour communiquer et si on donne la chance à tous et à toutes les enfants de s'exprimer sur leurs réalités, ils et elles sont capables de le faire.

Tous et toutes les enfants sont capables de raconter des histoires, des faits, de poser des questions en autant qu'on leur laisse le temps; en autant qu'on laisse de côté l'idée qu'il faut privilégier tel type de conversation plutôt que tel autre; en autant qu'on laisse de côté l'idée qu'il existe "un beau langage" et en autant qu'on arrête de dévaloriser ceux et celles qui ne l'emploient pas. Lorsqu'on apporte des appuis pour qu'il ait partage du pouvoir de la parole tous et toutes les enfants peuvent parler et ont quelque chose à dire.

4.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée au niveau du contenu des apprentissages et de la façon de l'exprimer.

La présentation des activités des deux ateliers se rapportaient à l'apprentissage des notions telles que le chaud et le froid. La présentation du premier atelier qui a duré 11 minutes, 29 secondes, consiste à montrer au groupe les objets découpés qui sont chauds ou froids et à les coller sur deux cartons représentant l'un les objets chauds, l'autre les objets froids. Nous allons analyser:

4.2.1 le pouvoir de la parole réparti entre les enfants relié au contenu de cet apprentissage.

4.2.2 et des mots utilisés par les enfants pour identifier les objets.

4.2.1 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée par rapport au contenu des apprentissages.

Au cours de la présentation par un enfant des objets qu'il a découpés, il y a 38 interventions de la part des enfants dont 20 par l'enfant qui présente.

Cette activité permet donc à l'enfant qui est devant le groupe de développer un certain pouvoir de la parole, un certain pouvoir dans le sens que le contenu peut prêter à une démonstration qui est une sorte de pouvoir mais beaucoup plus restreint qu'un contenu qui favorise un dialogue avec le groupe, et qui permet un apprentissage réciproque avec le groupe. Les 20 interventions se situent surtout au niveau de la présentation: l'enfant montre un frigidaire, dit le mot frigidaire et dit c'est froid, etc... Cependant, le dialogue avec les autres enfants (14 int. sur 18) s'est fait davantage lorsqu'il y a eu hésitation concernant la réponse. Cette hésitation ne provient pas du fait que l'enfant ne sait pas la réponse mais parce qu'il n'y a pas une seule réponse.

Lors de la présentation de l'objet découpé, 5 enfants interviennent : " ça dépend ce qu'il y a dedans", armoire, 3 enfants interviennent: " ni chaud, ni froid, c'est difficile, tiède etc...", mitaine, 6 enfants interviennent: " dehors, elles sont froides, quand nos mains sont dedans elles sont chaudes".

Cette situation nous permet d'analyser le contenu des apprentissages relié au développement du pouvoir de la parole. Un contenu qui implique la participation des enfants autrement qu'en demandant une seule bonne réponse permet un plus grand développement du pouvoir de la parole; ici, ce sont les nuances à apporter, les arguments à apporter qui font que certains et certaines enfants se sentent impliqués et impliquées.

Les apprentissages notionnels impliquent une certaine participation mais cette participation est beaucoup plus de l'ordre des connaissances pour des connaissances que celui des connaissances pour comprendre la réalité dans le but de la transformer. Les enfants se seraient sentis et senties davantage impliqués et impliquées si l'apprentissage de ces notions s'étaient faites à partir de leur vécu, de leur quotidien, de leurs connaissances. Tous et toutes

ont des expériences de froid et de chaleur, tous et toutes peuvent en parler. Ils et elles peuvent parler comment vivre avec le froid et la chaleur, comment dominer si c'est possible ces éléments, comment le froid et le chaud influencent leur vie, la nature. C'est un pouvoir de parole dynamique qui permet d'analyser ce qui se passe, d'analyser le réel et le transformer. Ils et elles apprennent à avoir de l'emprise sur la réalité dès le tout jeune âge. Discuter si une armoire est chaude ou froide peut permettre de nuancer, mais discuter comment vivre avec le froid, comment les enfants et leur famille vivent le froid l'hiver, comment le font d'autres collectivités au Québec et ailleurs dans le monde. Discuter comment vivre avec la chaleur, comment les enfants et leur famille vivent la chaleur l'été, comment les cultivateurs et les cultivatrices s'organisent avec la chaleur, la sécheresse, les implications de celle-ci sur leur vie, etc..., cette approche permet de mieux situer le chaud et le froid dans la réalité et moins " rapetisser" les apprentissages.

4.2.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée par rapport à la façon d'exprimer le contenu.

Lors de la présentation des objets chauds ou froids, les termes employés sont: sécheuse; un poêle repris par l'enseignante par un petit foyer pour réchauffer les maisons; un frigidaire repris par l'enseignante par un refrigérateur; des petits bonhommes repris par l'enseignante des figurines; une montre repris par l'enseignante, c'est une médaille.

Les termes employés par la deuxième enfant de l'équipe sont: un congélateur, un poêle électrique repris par l'enseignante, une cuisinière; un frigidaire repris par l'enseignante, un refrigérateur; une sécheuse.

Les termes employés par le troisième enfant sont un poêle, repris par l'enseignante, un foyer; une bouilloire; des bottes de neige; un frigidaire, l'enseignante a repris refrigérateur; un objet non identifié; ça je ne sais pas comment ça s'appelle, l'enseignante dit: ça c'est pour faire du jus.

Les enfants emploient ce qu'ils entendent couramment dans leur milieu. Bien que l'enseignante a repris 3 ou 4 fois refrigérateur

pour frigidaire, les enfants continuent d'employer frigidaire.

4.3 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole au niveau du contenu des apprentissages et de la façon de l'exprimer.

- Lorsque le contenu est choisi par l'enseignante, est-ce que certains et certaines enfants prennent plus la parole que d'autres pour s'exprimer sur ce sujet parce que celui-ci ressemble à la réalité vécue de ces enfants?

- Qui peut répondre facilement aux questions concernant un sujet? Est-ce que certains et certaines enfants prennent le monopole des réponses et les autres répètent ou se taisent?

- Est-ce que tous et toutes les enfants se sentent près du langage utilisé dans les activités, les manuels, les livres d'histoires etc...?

- Est-ce que certains ou certaines enfants parlent moins parce qu'ils ne se sentent pas concernés et qu'elles ne se sentent pas concernées par le sujet?

- Est-ce que certains enfants se sentent valorisés ou certaines enfants se sentent valorisées plus que d'autres par des remarques positives suite à leurs réponses: " tu parles bien, tu as beaucoup d'imagination, tu es très intéressante, etc..."?

- Lorsque le contenu est choisi par les enfants, qui propose davangage les sujets?

- De quoi se parlent tous les enfants et toutes les enfants entre eux et elles?

- Les jeux qu'ils ou elles choisissent peuvent-ils être des indices de ce qu'ils ou elles vivent?

4.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques au niveau du contenu des apprentissages et de la façon de l'exprimer.

- L'enseignante connaît-elle la réalité vécue par tous et toutes les enfants?

- L'accepte-t-elle ou porte-t-elle des commentaires concernant les différentes situations familiales et sociales vécues par tous et toutes les enfants?

- L'enseignante favorise-t-elle l'apprentissage à partir du contenu qui permet à tous et à toutes les enfants de se renconnaître, à partir de situations que les enfants vivent ou connaissent? Intervient-elle pour inviter les enfants à parler de leur réalité?

- Intervient-elle pour inviter les enfants à parler de la réalité afin de pouvoir l'analyser, la comprendre, la transformer? ou favorise-t-elle plus l'imaginaire?

- Les questions posées sont-elles sélectives dans le sens que seulement certains ou certaines enfants vont avoir la parole?

- Est-ce que le contenu permet à tous et à toutes les enfants de prendre la parole et permet une certaine emprise sur leur vie et sur le vécu collectif? Ex.: transformation au niveau du sexisme, de la violence, du partage des savoirs, etc.

- Est-ce que le langage utilisé et valorisé dans les activités de groupe est un langage compris par tous et toutes les enfants de sorte qu'ils ou elles peuvent communiquer leurs résultats de leurs activités à tous et à toutes les autres enfants de l'école?

- L'enseignante intervient-elle pour que le contenu apporté par les enfants ne soit pas toujours fourni par les mêmes enfants?

- Intervient-elle pour que le contenu apporté par tous et toutes les enfants ne soit pas discriminatoire sous aucune forme?

- Intervient-elle pour que ce contenu privilégie la coopération plutôt que la compétition?

- Sachant que les contenus apportés par les enfants ne sont pas neutres mais plutôt influencés par les valeurs dominantes véhiculées par les mass média, la publicité etc... l'enseignante intervient-elle pour remettre en question ces valeurs avec les enfants?

- L'enseignante intervient-elle pour valoriser également le discours de tous et toutes les enfants sans référence à la norme qu'on appelle " le beau langage"?

5. LE POUVOIR DE LA PAROLE AU NIVEAU DE LA GESTION

5.1 La définition du pouvoir de la parole au niveau de la gestion

Combien de fois avons-nous entendu cette phrase chez les enseignantes et les enseignants: " Cet enfant ou cette enfant a vraiment le sens des responsabilités; on peut compter sur lui ou sur elle". Le sens des responsabilités comme le sens de la lecture ou le sens de l'écriture n'est pas inné, il se développe par la pratique.

L'expression " le sens des responsabilités" est d'ailleurs employée pour laisser croire qu'il est inné, alors que si l'on parle de la " pratique des responsabilités" on comprend clairement son véritable sens. Le " sens des responsabilités" signifie un vécu ou une pratique qui permet de prévoir ce qu'il y a à faire dans telle tâche. Si nous prenons l'exemple du "sens des responsabilités " que l'on attribue aux femmes (d'ailleurs on le leur réserve dans un domaine particulier: famille, maternité, travail, rôle de mère) ce n'est pas en elles; c'est que de tout temps, elles ont dû être responsables: responsables des enfants,

de l'organisation de la famille et de la maison, etc...
Elles ont pratiqué l'organisation dans un champ donné dès leur tout jeune âge. Elles ont la "pratique des responsabilités".

Certains ou certaines enfants depuis leur naissance ont développé ce "sens" des responsabilités tel que valorisé à l'école (comprendre ce qu'il faut faire pour être valorisé). Si on fait un lien avec ce qui a été développé concernant le pouvoir de la parole et de l'espace, on a vu que certains enfants se sentent importants et certaines enfants se sentent importantes dès leur tout jeune âge. Ils ou elles ont un pouvoir culturel.

Le pouvoir de la parole et le pouvoir au niveau de la gestion sont reliés en ce sens que pour organiser une activité il faut pouvoir parler, se situer, prendre sa place dans le groupe. A chaque étape d'un projet à élaborer, d'une gestion à organiser dans le temps, il faut s'imposer par la parole: il faut le pouvoir de la parole pour proposer, pour intervenir au bon moment en cours de déroulement du projet, pour aller chercher des données (que ce soit par enquête, rencontre auprès de personnes ressources,

etc...), pour travailler en collaboration, pour donner son opinion sur les décisions qui se prennent, pour communiquer les résultats.

On a qu'à regarder ce qui se passe dans différentes réunions à différents niveaux. Les personnes qui se sentent bien à la réunion, qui contrôlent la situation, ce sont les personnes informées, qui ont le pouvoir de la parole et le pouvoir de l'imposer.

Des interventions pédagogiques peuvent être faites pour qu'un partage du pouvoir de la parole soit faite au niveau de la gestion de la classe, de la gestion d'un projet quelque soit l'activité à organiser. La pratique des responsabilités se développe en autant qu'on a l'occasion de l'expérimenter. Il faut qu'il y ait un partage des tâches auprès de tous et de toutes les enfants. Il ne suffit pas de dire à tel ou telle enfant: lave le tableau, à l'autre qu'il ou elle est responsable des plantes, etc... Il faut faire une rotation des tâches et être conscient ou consciente de la hiérarchisation des tâches: il n'y a pas la même valorisation à aller rencontrer la directrice pour lui faire une commission et d'aller laver les pinceaux dans la salle de toilette.

Il faut faire des interventions directes pour que ceux et celles qui n'ont jamais eu ce pouvoir de la parole aient plus d'occasions que d'autres d'effectuer des tâches qui demandent de s'exprimer.

Développer le pouvoir de la parole au niveau de la gestion, c'est trouver toutes sortes de moyens pour que tous et toutes interviennent aux différentes étapes de la gestion et apprennent à revendiquer leurs droits. C'est ne pas simplement dire: "je laisse le choix aux enfants de s'exprimer". Le libre choix pose toute la question à savoir pourquoi des enfants ne veulent pas s'exprimer alors que d'autres le veulent. Souvent, c'est parce qu'ils ou elles ne se sentent pas capables et font passer cela sur le fait que ça ne leur tente pas, ou que le sujet ne les concerne pas. Présenter des résultats d'un projet devant un groupe demande un certain pouvoir et les enfants qui ne l'ont pas développé ne sont pas portés à le faire. Il faut du soutien, de la valorisation, des discussions en groupe qui montrent l'importance que chacun et chacune intervienne et fasse sa partie. Chacun et chacune est important et importante pour le groupe et le groupe est important pour chacun et chacune.

Laisser le choix à des enfants de se taire et à d'autres de parler, c'est permettre d'agrandir l'écart entre ceux et et celles qui ont le pouvoir de la parole et ceux et celles qui ne l'ont pas développé.

5.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée.

Lors de la présentation des activités de l'atelier, nous observons que certaines et certains enfants ont plus de pouvoir que d'autres au niveau des interventions dans le groupe pour suggérer une activité. *C'est ainsi que Serge venant de milieux aisés s'adresse à l'enseignante et dit: On pourra aller dehors un peu en attendant notre autobus s'il n'y a pas de temps pour une autre activité. L'enseignante répond: on va voir ça.*

Une autre situation est observée concernant Serge: *Au moment où il y a hésitation par Véronique qui présente un objet et pendant que l'enseignante s'adresse au groupe pour demander si c'est chaud ou froid, celui-ci dit à Véronique: " choisis, choisis", reprenant ainsi le rôle d'un animateur qui dit c'est à celle qui présente de décider où elle le met. L'enseignante*

ault son conseil et demande à Véronique où tu veux qu'on le mette celui-là?

Ce pouvoir de la parole quant à la gestion peut être développé chez tous et toutes les enfants. Une autre situation observée nous montre cette fois que Louise une enfant de milieux populaires fera comme Serge dans une situation ultérieure; il y a donc des apprentissages qui se font par une pédagogie qui permet le partage.

Des interventions doivent être faites pour partager ce pouvoir de gestion en demandant à chacun et chacune, soit par un tour de table ou par d'autres moyens, ce qu'il ou elle aimerait faire dans le temps. Apprendre à chacun et à chacune à s'exprimer au niveau des décisions de groupe concernant le choix des activités, le déroulement de l'activité, l'horaire à établir, les modes de décision tels que discussion, vote, choix à tour de rôle, et l'application des décisions. C'est très important pour l'apprentissage de la participation démocratique. La parole devient un moyen d'organisation et une façon d'acquérir une plus grande autonomie chez chacun et chacune des enfants.

Lors de la présentation d'activités, nous observons que des interventions sont faites par l'enseignante pour faciliter le déroulement des activités et pour amener des enfants à s'exprimer. De plus, des outils pédagogiques sont suggérés pour un meilleur apprentissage.

C'est ainsi que: 1° elle indique de commencer par telle équipe, pour faciliter la parole à des enfants qui en ont plus de besoin. 2° elle suggère une méthodologie: elle a apporté deux grands cartons, on mettra sur un carton les objets chauds et sur l'autre carton les objets froids. 3° elle donne des consignes claires pour que l'enfant présente son activité: " Valérie montre-nous ce que tu as trouvé, puis dis-moi sur quel carton ça va? si ça va sur le carton qui est chaud (où il y a des objets chauds) ou sur le carton qui est froid (où l'on va mettre les objets froids)". 4° elle soutient tout au long des activités la présentation des enfants en s'adressant au groupe en posant des questions:" on le met toi?, c'est chaud? qu'est-ce que c'est? 5° elle assure le déroulement en reposant la première consigne: qu'est-ce que c'est? et à partir de la réponse de l'enfant, elle demande la deuxième consigne; ok, après ça, on le met où? 6° De plus, elle reprend toujours les réponses des enfants et dit si ça va ou non, ou demande des explications.

Pour des enfants qui ont moins de pouvoir de parole ce procédé est intéressant, d'une part, il permet à l'enfant de s'exprimer et de le faire face à un groupe avec l'aide si nécessaire des autres enfants et d'autre part, la présentation de l'enfant est écoutée grâce à l'animation et le support de l'enseignante. Dans une étape ultérieure où l'enfant se sentira plus sûr ou sûre, celui-ci ou celle-ci assumera davantage l'animation de sa présentation.

5.3 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole au niveau de la gestion

- Est-ce que ce sont toujours les mêmes enfants qui font des propositions lorsqu'il s'agit de décider du choix des activités ou des horaires etc...?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui contrôlent les activités au cours du déroulement et qui sont les "leaders" dans différentes activités?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui font les tâches intéressantes, à qui l'on confie des responsabilités?
- Est-ce que ce sont toujours les mêmes enfants qui veulent prendre la parole devant le groupe?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui contrôlent les autres enfants en leur disant: " fais ceci, ne fais pas ça"?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui passent des remarques sur les comportements des autres enfants en les situant par rapport à la norme- " lui, il est fatiguant", " elle n'écoute jamais, il ne comprend rien... "?

5.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques au niveau de la gestion

- Est-ce que des interventions pédagogiques sont faites pour que l'organisation, la gestion et la réalisation des activités quotidiennes ou à long terme appartiennent à chacun et chacune des enfants?

- Est-ce que des moyens sont pris pour que chacun et chacune prennent la parole aux différents moments de la gestion, surtout ceux et celles qui l'ont moins?
  Ex.: Tour de table en commençant par ceux et celles qui ont moins le pouvoir de la parole? - formation d'équipes qui sont susceptibles de changer pour apprendre à parler et travailler avec différents et différentes enfants?

- Est-ce que des moyens sont fournis à chacun et chacune des enfants pour qu'ils et elles apprennent à s'organiser, à s'exprimer, à travailler ensemble?

- Est-ce que des moyens sont pris pour que les tâches soient partagées et que le travail devienne collectif? La gestion du groupe permet-elle la coopération en vue du partage du savoir au lieu de la compétition; permet-elle l'entraide au niveau du déroulement des activités.

6. LE POUVOIR DE LA PAROLE ET L'ÉVALUATION

6.1 Définition du pouvoir de la parole et l'évaluation

L'évaluation se définit pour nous comme une partie intégrante de la démarche pédagogique d'un groupe. Elle n'est pas là pour sélectionner, classer les enfants, leur montrer qu'ils ou elles ne savent pas ou ne sont pas capables (comme les tests), au contraire, elle devrait permettre tout au cours du déroulement de la vie du groupe de voir les pas franchis dans les différents apprentissages: - vers l'acquisition d'une plus grande autonomie chez tous et toutes les enfants, - vers un apprentissage plus significatif du travail d'équipe, une plus grande emprise sur leur vie et ce, individuellement et collectivement.

Apprendre à s'évaluer individuellement et collectivement, c'est-à-dire à regarder les pas franchis, est un pouvoir qu'il faut développer chez tous et toutes les enfants. Ce pouvoir se développe entre autres par et avec le développement du pouvoir de la parole. En effet, l'évaluation devient l'expression de ses

apprentissages significatifs et utiles, faits individuellement et en groupe. Elle se développe par la pratique quotidienne de l'expression de la prise de conscience d'un plus grand pouvoir sur sa vie. Certains et certaines enfants sont conscients et conscientes qu'ils ou elles savent des choses. On l'a vu lors de passation du test où l'on demandait pourquoi il et elle mettait un X à cet endroit; certains et certaines enfants de milieux aisés répondaient parce que je le sais, parce que je sais que c'est la bonne réponse, parce que je le sais j'en ai deux chez-moi, etc...

Des interventions pédagogiques doivent être faites pour que tous et toutes les enfants aient le pouvoir de la parole au niveau de l'évaluation et puissent dire je le sais parce que nous l'avons appris ensemble, parce que je l'ai compris, je l'ai fait chez moi, nous l'avons vécu à l'école, etc...

A chaque étape d'une activité, d'un projet, tous et toutes les enfants et en particulier ceux et celles qui n'ont pas la pratique du pouvoir de la parole, doivent apprendre à s'exprimer sur les différents apprentissages faits individuellement et collective-

ment (ex.: nous avons appris à poser des questions, à lire devant les élèves, à moins faire de violence etc...). Tous et toutes les enfants doivent aussi apprendre à s'exprimer sur les moyens dont dispose le groupe pour avoir plus d'emprise sur la réalité (ex.: nous avons appris à rencontrer des personnes ressources, nous avons besoin d'apprendre comment prendre des notes etc...).

L' évaluation comme moyen d'apprentissage et non comme moyen de sélection fait partie d'une pédagogie pour tous et pour toutes. Il serait important d'avoir comme objectif à l'école, que tous et toutes aient leur place dans le groupe, que le partage du pouvoir de parole à tous les niveaux se fasse pour une plus grande égalité. L'évaluation faite dans ce sens se veut un outil pour que le groupe se donne des moyens pour travailler ensemble, afin que chaque membre arrive à une plus grande emprise sur leur vie.

6.2 Les manifestations du pouvoir de la parole chez les enfants et les interventions pédagogiques dans la situation observée

Lors de l'activité de la présentation du travail en atelier, il y a eu huit périodes d'évaluation. Chaque enfant à la fin de sa présentation est évalué par les autres enfants et l'enseignante. L'enfant qui présente, choisit parmi les enfants qui ont la main levée qui va parler.

Des huit évaluations, il y en a eu six pour les six enfants des deux premières équipes et une évaluation globale pour la troisième équipe, le temps manquait. Une évaluation sur l'ensemble des activités à savoir " qu'est-ce que tu as mieux aimé" a été faite à la fin.

L'observation fait ressortir que c'est important de délimiter du temps pour évaluer. Ce temps d'évaluation a permis à chaque enfant de développer son pouvoir de parole, de dire son opinion sur ce qui s'était passé.

Mais comment faire pour que ce temps d'évaluation permette au groupe de voir les apprentissages faits ensemble. Ici ce sont des remarques individuelles sur un travail global qui sont faites par un enfant envers l'autre enfant. Les évaluations des trois équipes se regroupent toutes dans les commentaires suivants:

- *Tu as bien travaillé ou tu as bien travaillé et c'est beau, ou tu as bien découpé, c'est beau:* 21 fois.
- *C'est beau:* 7 fois
- *Tu as pris ton temps ou tu as bien fait ça et tu as pris ton temps ou c'est beau et tu as bien fait ça:* 10 fois.
- *Tu as bien découpé, tu as des belles couleurs ou tu as pris des belles choses:* 6 fois.
- *Tu as bien travaillé; t'as des belles couleurs mais tu as dépassé un p'tit peu:* 4 fois *dont 3 fois par la même enfant.*
- *L'enseignante: Bon, c'est vrai que ce sont des belles choses que tu nous as découpées, ce sont des choses qui sont chaudes et des choses qui sont froides. Tu as bien travaillé mon amie.*
- *Tu as bien travaillé mon garçon, c'est vrai que tu as bien découpé, tu as trouvé des choses chaudes et froides.*
- *J'trouve que tu as bien pensé, tu as illustré un thermomètre qui montre la chaleur et un autre en montre le froid.*

- *On va mettre ce thermomètre sur la porte.*

- *Oui tu trouves qu'il a dépassé un peu, moi je trouve que tu t'es appliqué mais tu avais envie d'en faire un qui était froid un thermomètre.*

Il serait peut-être bon que les enfants regardent plutôt ensemble ce qu'ils ont appris au cours de la présentation des autres. Déjà la présentation devient autre chose qu'une démonstration, un spectacle mais devient une communication. L'enfant communique ce qu'il a appris et ensemble les enfants disent ce qu'ils ont appris et comment ils et elles peuvent poursuivre les apprentissages.

Ex.: Nous avons appris

- qu'il y avait des objets qui étaient chauds et d'autres froids.

- que ces objets étaient chauds ou froids s'il y avait quelque chose de chaud ou froid dedans, par exemple de l'eau chaude dans une tasse, un moteur qui refroidissait pour le refrigérateur (ou plutôt le frigidaire).

- que des objets n'étaient ni chaud ni froid en soi par exemple une armoire, mais que si, elle est mise au soleil, le bois devient plus chaud que si elle est mise dans le hangar l'hiver.

- que (si la discussion de Pascal s'était poursuivie concernant son front chaud) notre corps a une certaine température et qu'à des moments donnés, cette température monte, on parle alors de fièvre..., et un tas d'apprentissages peuvent être poursuivis à partir du commentaire de cet enfant: avoir de vrais thermomètres, prendre sa température, lire sur le thermomètre, l'illustrer réellement, apprendre ce que veut dire degré centigrade, parler de ses moments de fièvre, pourquoi ils ou elles avaient fait de la température, comment éviter les coups de soleil ou des coups de froid, etc... etc...

Ainsi l'évaluation permet de voir les pas franchis et si les apprentissages sont significatifs et utiles pour les enfants. Elle permet de plus, de voir comment poursuivre les apprentissages. Ce n'est plus l'évaluation d'apprentissages de notions qui est faite, mais l'évaluation démontrant comment collectivement les enfants acquièrent plus de savoir pour une plus grande emprise sur leur vie.

6.3 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer le pouvoir de la parole au niveau de l'évaluation

- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui prennent la parole lors de l'évaluation?
- Est-ce que ce sont les mêmes enfants qui prennent plus de temps pour évaluer les réalisations des autres?
- Est-ce que tous et toutes les enfants ont conscience de leurs apprentissages et l'expriment?
- Est-ce que l'évaluation est compétitive, sélective et porteuse de jugements comportementaux en référence à la norme?
- Est-ce que l'évaluation se définit comme un moyen de développer son pouvoir de parole?
- Est-ce que l'évaluation se fait de façon positive, i.e qu'elle permet la valorisation de chacun et chacune?

6.4 Pistes de questionnement pour se donner des moyens d'observer nos interventions pédagogiques au niveau de l'évaluation

- Quels moyens se donne le groupe pour évaluer les pas franchis et l'exprimer?
- Quels moyens se donne le groupe pour que chaque enfant prenne la parole concernant l'évaluation des pas franchis?

- Quels moyens se donne le groupe pour que les pas franchis par le groupe soient évalués en fonction d'apprentissages significatifs et utiles et vers une plus grande emprise sur leur vie?

- Quels moyens se donne le groupe pour que la prise de parole concernant l'évaluation porte sur tous les apprentissages et non seulement sur les apprentissages scolaires?

- Quels moyens se donne le groupe pour que l'évaluation soit individuelle, semi-sélective et collective?

- Quels moyens se donne le groupe pour apprendre à valoriser ce que tous et toutes les enfants font?

- Quels moyens se donne le groupe pour que les moments d'évaluation au niveau des différentes étapes des activités soient un moyen pour tous et toutes les enfants de développer leur pouvoir de la parole et prendre conscience du pouvoir de la parole comme un outil de revendication de ses droits, individuellement et collectivement?

NOUS AVONS APPRIS ...

Les données des observations en classe ont permis de constater:

- que les enfants qui prennent la parole ont du pouvoir;
- que ce ne sont pas tous et toutes les enfants qui ont développé ce pouvoir;
- que les enseignantes contribuent à développer le pouvoir de la parole;
- que des moyens pédagogiques peuvent être élaborés pour analyser et transformer l'organisation du pouvoir de la parole dans la classe.

EN GUISE DE CONCLUSION...

En guise de conclusion

Suite à la publication des résultats de la phase I de la recherche, (1) la Centrale de l'Enseignement du Québec organisait une campagne de boycottage des tests à la maternelle. Quelques mois après le début de cette campagne, la Commission des droits de la personne du Québec demandait au ministère de l'Education un moratoire sur l'utilisation des tests à la maternelle. A la suite de ces pressions, le ministère de l'Education a retiré les tests de maternelle en circulation dans les commissions scolaires.

La phase I de la recherche a permis de démontrer que le sous-test de vocabulaire était discriminatoire par rapport à l'origine sociale des enfants. La première partie de la phase II a fait ressortir tous les pièges contenus dans ce sous-test et sa non-correspondance avec les pratiques linguistiques des enfants de milieux populaires. L'évaluation par le genre de test proposé par le ministère de l'Education peut amener à une pédagogie qui favorise l'usage gratuit du langage et la pratique systématique du verbalisme, ce type de pédagogie conduisant généralement au déclassement des enfants de milieux populaires.

---

(1) Attention les tests du MEQ sont discriminatoires. Journal La maîtresse d'école, une co-édition Syndicat de l'Enseignement de la Région de la Mitis (C.E.Q.) et l'Alliance des Professeurs de Montréal (C.E.Q.) Québec 1981.

La deuxième partie de la phase II nous a proposé une nouvelle approche pour connaître les possibilités linguistiques des enfants et une nouvelle façon de favoriser chez tous et toutes le développement du pouvoir de la parole dans l'espace, dans le temps, au niveau des contenus d'apprentissage, au niveau de l'évaluation et de la gestion.

Nous avons pu constater qu'il est possible d'observer le langage des enfants autrement que par des tests standardisés. Cette nouvelle forme d'observation permet aux enfants de faire des apprentissages au lieu de les marginaliser. Nous avons aussi constaté que les pratiques d'évaluation étaient cohérentes avec l'ensemble des pratiques pédagogiques utilisées dans la classe. La transformation des pratiques d'évaluation implique aussi une tranformation de nos pratiques pédagogiques pour permettre aux jeunes de se libérer collectivement et de s'équiper en vue d'une plus grande emprise sur la réalité.